



126

اللغات الأجنبية

تعليمها وتعلمها

تأليف: د. نايف خرما

د. علي حجاج

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

126

اللغات الأجنبية

تعليمها وتعلمها

تأليف

د. نايف خرما   د. علي حجاج



المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المقدمه

أمور عديدة حفزتنا لتأليف هذا الكتاب، أولها خلو المكتبة العربية من الكتب التي تتناول مشكلة تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها من جوانبها المتعددة. فهناك بعض الكتب التي تتناول نظريات التعلم بوجه عام من النواحي السيكولوجية، وأحيانا المعرفية، دون التطرق إلى أوجه الاختلاف بين تعلم (أو اكتساب)[1] بعض المعارف أو العادات، وتعلم (أو اكتساب) اللغة، أصلية كانت أم أجنبية، وكأن ما ينطبق على تلك ينسحب على اللغة أيضا، وكأن تعلم (أو اكتساب) عادة من العادات لا يختلف عن (تعلم) (أو اكتساب) اللغة، وكأن عملية تعلم معرفة من المعارف هي نفس العملية التي تتم عند تعلم (أو اكتساب) لغة من اللغات. ومن الناحية الأخرى، هناك عدد قليل من الكتب التي تتناول طرائق تدريس اللغة القومية أو اللغة الأجنبية بوجه عام، أو تتناول بشيء من التفصيل طريقة تدريس كل مهارة من المهارات اللغوية المختلفة كالمحادثة أخذا وعطاء، والقراءة والكتابة كل على حدة، أو تدخل في تفاصيل أكثر فتوصي باستخدام أساليب عملية معينة لتدريس أنواع مختلفة من التدريبات والتمارين، أو استخدام الوسائل السمعية أو البصرية للمساعدة في إحدى عمليات التعليم المختلفة.

كما أن هناك بعض الكتب أو الكتيبات التي ترافق مقررات أو كتبا دراسية محددة، كدليل المعلم،

تعطي المدرس بعض التوجيهات العامة، أو التعليمات التفصيلية في كيفية تناوله للدرس أو للأجزاء المختلفة من الكتاب المقرر لتدريس اللغة الأصلية أو الأجنبية.

وفي جميع الحالات المذكورة، ومثيلاتها، لا نعثر على بحث شامل متكامل يحاول أن يحيط بالمشكلة من جوانبها النظرية والتطبيقية المختلفة. ونحن ندعوها بالمشكلة نظرا إلى أن تعليم اللغات الأجنبية في المدارس النظامية قد أثبت فشله إلى حد كبير في معظم بلدان العالم، حتى المتطورة منها، وإلى أن الشكوى مستمرة من هذا الفشل، وأن البحث عن أسبابه لم ينقطع في العالم العربي، وفي غيره من العوالم، منذ أمد طويل دون التوصل إلى نتيجة مرضية.

وربما كان سبب عدم التوصل إلى النتيجة المرضية أن معظم الباحثين عن هذه الأسباب يظلون على سطح المشكلة دون محاولة النفاذ إلى أعماقها. فالمشكلة لا تكمن في المادة التدريسية فحسب، ولا في المدرس فحسب، ولا في طريقة التدريس فحسب، ولا في الطالب فحسب، ولا في ظروف التعليم فحسب، ولا في اللغة نفسها فحسب، ولا في المحيط الاجتماعي الذي تجري فيه العملية التعليمية فحسب، ولكنها نتيجة لوضع تترابط فيه هذه العوامل جميعها، وتتشابك تشابكا شديدا لا يمكن فكه بالنظر في الأمور الحسية الظاهرية فقط، بل إن ذلك يستدعي سبر الأغوار، سواء أكانت أغوار اللغة نفسها، أم أغوار العقل البشري، أم النفس الإنسانية، أم العمليات العقلية والنفسية المختلفة، أم أغوار المجتمع الإنساني الذي تجرى فيه عمليتا التعلم والتعليم.

فلا بد، إذا، عند البحث في كيفية تعلم اللغات وتعليمها، أن ننظر في اللغة ذاتها، لا على أنها مادة علمية تعليمية فحسب، كما ننظر إلى الكيمياء أو الرياضيات أو التاريخ أو الجغرافيا أو سائر المواد العلمية الأخرى التي يجدها المرء في أي خطة دراسية معدة للمدارس أو الجامعات. كما لا يجوز النظر إليها كما لو كانت واحدة من العدد الكبير من العادات الأخرى التي يكتسبها الطفل والحدث في سنوات أعمارهم المختلفة.

بل لا بد من النظر إليها على أنها شئ مختلف تماما عن الفئة الأولى من المواد العلمية التعليمية، وعلى أنها أكثر تعقيدا بمراحل من الفئة الثانية.

فاللغة، من ناحية، هي الوسيلة الأساسية الأولى للتواصل والتفاهم بين البشر، وهي الصفة الأساسية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات الأخرى. ووجه الاختلاف بين لغة البشر ووسائل التفاهم عند الحيوان ليس اختلافا عدديا، بمعنى أن يكون عدد الأصوات التي تتكون منها، أو عدد المفردات فيها يزيد عما لدى الحيوان. بل إن الاختلاف نوعي وجذري يتعلق بكنه اللغة ذاتها، كما يتعلق بالأنظمة التي تتألف منها، وبالطريقة التي يتفاعل كل نظام منها مع سائر الأنظمة الأخرى، وبالحصيلة النهائية التي تنتج عن ذلك التفاعل. إن اللغات، التي يكتسبها جميع أطفال العالم دون عناء كبير، هي ذاتها التي أمضى لغويو العالم القرون الطويلة في دراستها وتحليلها، وفي محاولة التوصل إلى آلية عملها دون نجاح كبير. وها هم ما زالوا يواصلون محاولاتهم، ويخرجون علينا، كل بضع سنوات، بنظرية أو نظريات جديدة، يبغون من ورائها أن يسبروا أغوار ذلك النظام المعقد الذي تنطوي عليه كل لغة من لغات الأرض، ويعتقدون أنهم قد وجدوا الجواب الشافي على تساؤلاتهم وعلى انبهارهم بهذه الظاهرة المعجزة. ثم ما يلبث غيرهم أن يكتشفوا نقاط ضعف رئيسة في تلك النظريات، فيقومون بتعديلها، أو يقوضون أركانها تقويضا كاملا، ويأتون بمنهج مختلف يعتقدون أنه أفضل من غيره للتعامل مع تلك الظاهرة، ويمضون السنوات الطوال في تطوير ذلك المنهج الجديد إلى أن يخرجوا بنظرية جديدة تعيش ردحا من الزمان، يطول أو يقصر، ثم ما يلبث غيرهم أن يفعلوا ما فعلوه. وتدور العجلة من جديد، ولعلها ستظل تدور إلى آخر الزمان دون أن يتمكن الإنسان من حل كافة رموز ظاهرة إنسانية تبدو في ظاهرها طبيعية وبسيطة إلى أبعد الحدود، حتى أن الإنسان لا يتصور عالما بشريا من دونها.

لقد التفت معظم لغويي العالم، منذ بداية اللغة البشرية كما نعرفها، إلى الشكل الظاهري للغة، وبذلوا جهودا جبارة في وصف أنظمتها المختلفة في محاولة للتوصل إلى معرفة طبيعتها. ذلك أن المرء لا يستطيع التعامل مع مادة لا يعرف العناصر التي تتألف منها. فإذا لم يكن النجار عالما بطبيعة الأخشاب التي يصنع منها الأشياء المختلفة، وبمواصفات كل نوع منها ومميزاته، فإنه لن يتمكن من الاستفادة منها الفائدة المطلوبة أو يصنع من كل نوع منها ما يصلح له من قطع الأثاث المختلفة. وهذا ينسحب على

الحداد، والخياط، وصانع الأحذية، وغيرهم من أرباب المهن المختلفة. صحيح أننا نأخذ لغاتنا القومية كشيء مسلم به، ونستخدمها أفضل استخدام (وفي حالات كثيرة أسوأ استخدام، عن قصد). إلا أن استخدامنا للغتنا القومية شئ، ومحاولة تعليمها لمن لا يعرفها، أي كلغة أجنبية، شئ آخر تماما. فإذا أردنا أن نفعل هذا فعلينا، أولا وقبل كل شئ، أن نفهم مكونات هذه المادة. ولكن هل اللغة مادة؟ نعم، لا بد من أن تكون كذلك في أحد مظاهرها، إذا تسامحنا واعتبرنا الصوت الصادر عن الجهاز الصوتي الإنساني مادة-وإن لم يكن كذلك بالضبط. فاللغة في الأساس، وعند كافة شعوب الأرض، مجموعة من الأصوات (تتحول إلى رموز مكتوبة في مرحلة تالية). وهذه الأصوات، وإن كانت المظهر الأخير والظاهر من مظاهر اللغة، إلا أنها اللبنات الأولى التي تتكون منها الوحدات الكبرى، كالكلمات والجمل. ولهذا، فإنه لا بد لأي باحث في طبيعة اللغة من أن يتناول هذا المظهر بالدراسة والتحليل. وهذا المظهر هو ما يسمى بالنظام الصوتي للغة.

لقد قدم لنا اللغويون في بلدان مختلفة، بمن فيهم اللغويون العرب، خدمات جليلة جدا في حصر الأصوات التي تتألف منها اللغات المختلفة، بل إن بعضهم قدم لنا وصفا شاملا لكافة الأصوات التي تستخدمها جميع لغات العالم. وقاموا بدراسة تلك الأصوات دراسة تفصيلية، وخصوصا ما يتعلق بطريقة نطقها، وبالمميزات التي تفرق بين كل منها وسائر الأصوات الأخرى، وبالقواعد التي تحكم اتصال تلك الأصوات المنفردة بعضها ببعض، وبما يمكن أن يحدث لكل منها عندما تتم عملية الاتصال هذه، إلى آخر تلك الدراسات التي أثرت معرفتنا بطبيعة هذا النظام الصوتي إثراء كبيرا.

وبما أن الأصوات المفردة بذاتها، خلافا لطريقة التواصل بين الحيوان، لا تعني شيئا في لغات البشر، فقد كان لزاما على الباحثين أن ينظروا في كيفية اتصال هذه الأصوات بعضها ببعض بحيث تكون جذور الكلمات، ثم ما يطر على تلك الجذور من تغيرات. ذلك أن الكلمة في لغات البشر هي أصغر وحدة أسبغ عليها المجتمع دلالة أو معنى. ولذلك فقد كان من الطبيعي أن ينشغل علماء اللغة، بمن فيهم من اختص بصناعة المعاجم، بدراسة هذه الوحدة من جوانبها المتعددة كالأصوات التي تتألف منها الجذور، والطرائق المختلفة التي يتم بها تأليف الكلمات في لغة معينة، لكي تصبح قادرة، لا

على حمل الدلالات أو المعاني المختلفة فحسب، بل على التصرف والتبدل أيضا إزاء ما يواكبها من الكلمات الأخرى في الجملة. كما أننا لا بد من أن نعرف تلك الطرائق معرفة تامة لكي نتمكن من الاستمرار في خلق الكلمات الجديدة التي لا بد من أن نحتاج إليها مع التطورات المختلفة التي طرأت وستظل تطرأ على حياتنا في مجتمعنا الصغير، وتأثرا بما يحصل في العالم الكبير أيضا. إن البحث في الكلمة من جوانبها المختلفة، التي ذكرنا بعضها آنفا، هو ما اصطلح على تسميته بعلم الصرف، وهو العلم الذي لدينا، كما لدى غيرنا من الأمم المتحضرة، تراث عريق فيه.

وبطبيعة الحال، فإننا لا نتكلم بمفردات اللغة، (أي كلماتها) منفصلة، كما يفعل الطفل في أول عهده باللغة، بل إن المفردات ينتظم بعضها مع بعض بموجب قواعد معينة-بعضها عام ومشترك بين لغات الأرض كافة، وبعض آخر خاص بكل لغة على انفراد-لكي تكون وحدة هامة أخرى، هي الجملة-التي يعتبرها الكثيرون وحدة التواصل الرئيسة-. وهذه القواعد هي ما نطلق عليها اسم النظام النحوي، وهي قواعد في غاية التعقيد، أفنى اللغويون أعمارهم، وما زالوا، في محاولة التوصل إلى معرفة جوانبها المختلفة.

ونظرا إلى أن الهدف النهائي من جميع تلك الأنظمة التي أتينا على ذكرها هو نقل المعاني وتبادلها بين أفراد البشر، فكان لا بد للغويين من أن ينظروا أيضا في هذا الجانب الهام جدا من جوانب اللغة فنظروا في دلالات المفردات، وأبلى المعجميون بلاء حسنا في ذلك سواء كان عملهم مبنيا على أسس نظرية، أو على معرفة جيدة باللغة، أو على ما يمكنهم جمعه عن ذلك من أفراد المجتمع الذي يتكلم تلك اللغة. ولم تقتصر الدراسات في هذا الجانب على المفردات فحسب، بل تعدت ذلك إلى معاني الجمل واستخداماتها المختلفة. وقد حاولوا، وما زالوا يحاولون، التوصل إلى معرفة القواعد التي تحكم نظام الدلالات، أو الأسس التي يبنى عليها النظام الدلالي لغة ما، أو في جميع اللغات. وكان هذا الجانب، وما زال، من أعصى الجوانب عل الدراسة العلمية الدقيقة.

وبعد كل هذا، فإن اللغة ليست مجرد نظام متكامل يتضمن تلك الأنظمة الأربعة المذكورة سابقا، بل إنها أداة للتعامل والتواصل الفعلي بين البشر

على اختلاف أنواعهم وأعمارهم وشخصياتهم وأوضاعهم الاجتماعية، ذكورا وإناثا، كبارا وصغارا، ملوكا وصعاليك، إلى آخر ذلك التنوع الذي لا تحده حدود، ولا يظل طويلا على حال. لذلك فإن من البديهي أن تختلف وظائف اللغة بين موقف وآخر، وبين موضوع وآخر، وبين مكان وآخر، وزمان وآخر، وإنسان وآخر. كما لا بد من أن تكون هناك قواعد وأصول تضبط الاستخدامات المختلفة بين أفراد المجتمع، وإلا انقلب التواصل إلى فوضى أو إلى سؤ تفاهم متواصل. كما لا بد من أن تحكم تلك القواعد أو الضوابط ما يمكن أن يقال، وما لا يجوز أن يقال، وأن تحكم أصول التخاطب بين الأفراد المختلفين سنا، ومركزا اجتماعيا، وعلاقة اجتماعية، وعلاقة عاطفية، إلى غير ذلك من العوامل المتوافرة في كل مجتمع. ومن الطبيعي أن تكون بعض تلك الضوابط مشتركة بين مجتمعات مختلفة، إلا أن كثيرا منها، بل ومعظمها في حالات كثيرة، يختص بمجتمع معين، ويختلف اختلافا كبيرا أو قليلا من مجتمع لآخر.

هذا الجانب الأخير من جوانب الاستخدام اللغوي تطرق له بعض القدماء بشيء من الدراسة، إلا أن الباحثين لم يبدءوا بمعالجته معالجة علمية، أو شبه علمية، إلا في السنوات القليلة الماضية.

إن النظر في اللغة من هذه الزوايا الخمس هو موضوع الفصل الأول من الباب الأول من هذا الكتاب، وهو الذي يستعرض ما قدمته المدارس اللغوية المختلفة من مناهج ونظريات في هذا الجانب، منذ أقدم العصور وحتى العصر الحاضر، مع التركيز على القرن العشرين بوجه خاص.

هذا ما يختص بمادة التعلم، أو باللغة ذاتها. أما ما يتعلق بعملية تعلم اللغات، وخصوصا اللغات الأجنبية، فإنا نفرد له الفصول الأربعة التالية.

ففي الفصل الثاني نبدأ النظر في عملية التعلم. فنأتي على ذكر نظريات التعلم المختلفة، أي التي تحاول تحليل عملية التعلم بوجه عام، أي تحاول التوصل إلى الطريقة التي يتعلم بها الإنسان المعارف والمهارات والعادات المختلفة بشكل عام، ثم نعرج بعد ذلك على مدى انطباق تلك النظريات أو أجزاء منها على طريقة اكتساب الطفل للغته الأصلية أو لغة الأم، وعلى العوامل المختلفة التي تدخل في هذه العملية وتميزها عن أنواع التعلم الأخرى. وبطبيعة الحال، ونظرا لاهتمامنا الخاص باللغات الأجنبية في

هذا الكتاب، فلا بد من دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين اكتساب اللغة الأصلية وتعلم اللغة الأجنبية، مع ذكر بعض العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية تعلم اللغات الأجنبية. دون التطرق ! في تفاصيل ذلك، لأن هذا هو ما تتناوله الفصول التالية.

أما الفصل الثالث فإنه يتناول الجانب اللغوي الذي يؤثر سلبا أو إيجابا في تعلم اللغة الأجنبية، سواء كان ذلك الأثر آتيا من طرف اللغة الأم التي يمكن أن تساعد في بعض النواحي، وتعطل عملية تعلم اللغة الأجنبية من نواح أخرى، أم كان ناتجا عن المراحل المختلفة لتعلم اللغة الأجنبية ذاتها، التي يكون لكل مرحلة منها أيضا أثران أحدهما إيجابي والآخر سلبي على المرحلة التي تليها. ونعرض في هذا الفصل لأساليب وطرائق البحث المختلفة التي اتبعت للتوصل إلى أثر كل من اللغتين: الأصلية والأجنبية على تعلم اللغة الأجنبية، ونحاول أن نتبين نقاط القوة والضعف في كل منهما.

وبعد أن نكون قد عالجنا الجانبين اللغوي والسيكولوجي للموضوع ننتقل في الفصل الرابع إلى الجانب الحضاري / الاجتماعي. وهنا سنتناول العلاقة بين اللغة والحضارة والفكر والمجتمع، ونبين كيف أن المفردات اللغوية، وربما الأنظمة اللغوية نفسها، يمكن أن تتأثر بهذه العلاقة نظرا لاختلاف الحضارات والمجتمعات. ثم ننظر في أثر تلك العلائق في اكتساب الأطفال الذين يشبون في مجتمعات متباينة للغاتهم الأصلية، ومدى قوة ذلك الأثر على استخدامهم الفعلي للغة في المواقف الاجتماعية والحياتية المختلفة. ومن هناك ننطلق إلى تبيان أهمية هذا الجانب من جوانب الاستخدام اللغوي بالنسبة لدارس اللغة الأجنبية تبعا لهدف هذا الدارس من دراسته، كما نبين الصعوبات التي تكتنف تعلم هذا الجانب وكيفية التغلب على بعضها.

ثم نختم هذا الباب بأن نقدم في الفصل الخامس والأخير منه صورة شاملة متكاملة عن طبيعة اللغة، والجوانب المختلفة التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراستنا عملية اكتساب اللغات الأصلية، واختلاف ذلك عن عملية اكتساب لغة أجنبية في الظروف المختلفة التي تجرى فيها العملية الأخيرة، وبالنسبة للأهداف العامة والخاصة التي يسعى إليها المجتمع والفرد من تعلم لغة أجنبية.

ونكون بهذا قد مهدنا السبيل للنظر في كيفية تعاملنا كمعلمين مع أهداف وظروف دراسة وتدريس لغة أجنبية في بلد ما، وفي أفضل الطرائق لتحقيق تلك الأهداف في الظروف السائدة في ذلك البلد، مع العناية بوجه خاص بوضعنا في البلدان العربية المختلفة \. وهذا ما نحاول أن نفعله في الباب الثاني.

ولذلك فسيتألف الباب الثاني هذا من ثلاثة فصول. يستعرض الأول منها (الفصل السادس) أهم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية في الماضي وحتى الوقت الحاضر. ونقدم لذلك بلفت الانتباه إلى بعض الأمور العامة التي ينبغي أن نتذكرها ونحن نتطرق لهذه الطرائق، كالتمييز بين تعلم اللغة بقصد إتقانها واستخدامها وبين دراسة اللغة دراسة علمية، وهو ما يدخل في علم اللغة. ثم التمييز بين طرائق التدريس من جهة وأساليب التدريس من جهة أخرى. وأخيرا الانتباه إلى أن لكل من الطرائق التي سنذكرها أسسها اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية / الحضارية المختلفة.

أما الطرائق التي نتناولها بالبحث فنحن نجملها تحت ثلاثة توجهات رئيسة يمكن تسميتها بالتقليدية، والبنيوية، والتواصلية، ونبدأ بالطريقة التقليدية التي تندرج تحتها طرق التدريس التقليدية-وهي كل ما سبق القرن العشرين، ثم البنيوية وسابقتها الطريقة المباشرة، فالطريقة الإصلاحية، ثم طريقة القراءة، فالسمعية الشفوية، وأخيرا التواصلية. وفي أثناء ذلك نحاول أن نبين أثر كل من مدارس علم النفس، ومدارس علم اللغة المختلفة، على ظهور وتطور كل من تلك الطرائق. ثم نترك الإجابة عن السؤال الكبير: «أي هذه الطرائق أصلح من غيرها؟ وهل ينبغي المزج بين بعضها بعضا للتوصل إلى الطريقة الفضلى؟» إلى الفصل الأخير من الكتاب.

وفي الفصل السابع نعالج بعض التفاصيل التي لا بد من معالجتها بغض النظر عن الطريقة المتبعة في التدريس. ومن هذه التفاصيل: المنهج: أسسه العامة، ومكوناته من أهداف عامة، وأهداف المهارات اللغوية الأربعة، وأهداف سلوكية. ومن هذه تنطلق مفردات المنهج أو المقررات الدراسية، أو البرامج الدراسية على أنواعها (Syllabus)، والتي تختلف باختلاف التوجه والطريقة الرئيسة.

ومن هذه التفاصيل أيضا طريقة التدريس، ثم الكتاب المدرسي، أو المادة التعليمية، ثم الوسائل المساعدة أو التقنيات التربوية على اختلافها التي يمكن استخدامها لمساعدة المعلم على القيام بمهامه التعليمية على الوجه الأفضل، وأخيرا طرائق التقويم من اختبارات ومتابعة وما شابه ذلك.

ثم نختم الكتاب بالفصل الثامن الذي نحاول فيه أن نقترح منهجية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية تستفيد من التجارب والخبرات والدراسات النظرية السابقة جميعا. فنبدأ باستعراض العوامل التي تؤثر على طريقة التدريس وتتأثر بها وهي: الأهداف التعليمية، ثم المنهج أو البرنامج الدراسي، ثم المواد التعليمية فالتقنيات التربوية، فالاختبارات والمقاييس ثم كفاءة المدرسين، والوقت المخصص للتعليم. بعد ذلك نتناول الأشكال التي اتخذتها جوانب القصور المختلفة لطرائق التدريس المعروفة، لكي نتوصل إلى تحديد الأسس الضرورية للطريقة التي سنقدمها. ثم نصنف هذه الأسس على محورين: أولهما: الأسس النظرية التي لا بد من أن تشمل النواحي السيكولوجية، وبوجه خاص، نظريات التعلم عموما، وتعلم اللغات على وجه الخصوص، ثم النظريات اللغوية التي تناولناها في الفصول الأولى من هذا الكتاب، ثم البعد الاجتماعي والبعد التواصلي للغة، والاهتمامات الحديثة في كل من تلك الأبعاد. ثم نتناول المحور الآخر وهو الأسس العملية التطبيقية للعملية التعليمية. ونخلص من ذلك كله إلى اقتراح منهجية جديدة تجمع بين بعدي اللغة الرئيسين وهما: البعد الشكلي والبعد الوظيفي بحيث لا يطغى أي منهما على الآخر عند صياغة المنهج، ونتبع ذلك ببعض الاقتراحات المتعلقة بأساليب التعليم المختلفة التي يطبق المنهج عن طريقها بحيث تؤدي إلى كفاءة عالية في طريقة التعليم وإلى النتيجة المرجوة بالنسبة للمتعلم.

لقد حاولنا في هذا الكتاب أن نقدم للقارئ الكريم آخر ما توصل إليه الباحثون في الجوانب النظرية المختلفة لموضوع تعلم اللغات بوجه عام، واللغات الأجنبية بوجه خاص. ولكننا لم نقتصر على ذلك بل وازنا بين الأبحاث النظرية وبين الخبرة العملية للممارسين الفعليين، بما في ذلك خبرتنا الطويلة في هذا الحقل الذي يتركز فيه اهتمام المخططين والتربويين والدارسين والجمهور بوجه عام على الجانب العملي منه، وعلى تحقيق

النتائج المرجوة منه. ولكي نتمكن من تقديم هذا كله للقارئ الكريم كان علينا أن نستقي معلوماتنا من أكبر عدد ممكن من المراجع، قديمها وحديثها، كما يدل على ذلك ثبت المراجع في آخر الكتاب، الذي يعبر عن امتناننا الكبير لجميع أولئك الذين أفدنا من كتاباتهم القيمة. ولكننا سنحاول ألا نشتت ذهن القارئ بكثرة الهوامش والإشارات إلى مراجع البحث، بل سنذكر في كل فصل أو جزء منه أهم المراجع التي اعتمدنا عليها أثناء إعداد، ثم نشير إلى أجزاء أو صفحات محددة من أي من تلك المصادر عندما نقتبس أو ننقل كلام المؤلف بشكل قريب جدا من الأصل. ولعل ذكرنا أهم تلك المراجع وأحدثها يحفز البعض لمزيد من القراءة والاطلاع في بعض جوانب الموضوع.

ونظرا للطبيعة الخاصة التي تميز سلسلة عالم المعرفة، فقد توخينا، قدر استطاعتنا، أن ننأى بكتابتنا عن اللغة والمصطلحات العلمية الدقيقة جدا، التي يزخر بها موضوع بحثنا، ولكن دون أن نشوه ما نرغب في قوله، أو نبتعد عن الأمانة والدقة العلمية. فإذا ما اضطررنا إلى إيراد بعض تلك العبارات بادرنا إلى شرحها بشكل يكفل، على ما نأمل، أن يستوعبها القارئ المثقف غير المختص في هذا الفرع من المعرفة. ونرجو أن يكون التوفيق حليفنا فيما نسعى إليه.

أما كلمتنا الختامية فهي أننا نود أن ننوه بالجهود المشكورة التي أخذت تبذل في العالم العربي خلال السنوات الأخيرة نحو تطوير طرائق ومواد تدريس اللغة العربية لغير العرب من الناطقين بلغات أخرى مختلفة، ونرجو أن يكون كتابنا هذا عاملا مساعدا على دفع عجلة تلك الجهود وتوجيهها الوجهة السليمة، لكي تؤتى أكلها بمشيئة الله..

الهوامش

(١) يرى بعض علماء اللغة المحدثين من أمثال كريشن التمييز بين عبارة «اكتساب اللغة» (Language acquisition)، وهي العملية التي تتم بشكل طبيعي ودون حاجة إلى تعليم، كما يحدث عند اكتساب الطفل للغته الأصلية أو لغة الأم، وعبارة «تعلم اللغة» (Language Learning) وهي العملية التي تحدث عندما نتعلم اللغة عن طريق النظام المدرسي الرسمي. ويعتقد هؤلاء بأن العملية الأولى هي التي يجب أن تتم حتى في حالة تعليم لغة أجنبية في المدارس، وأن هذه هي العملية الوحيدة التي يتم عن طريقها التوصل إلى إتقان تلك اللغة واستخدامها بينما لا يعمل التعليم الرسمي إلا على اكتساب الطالب إمكانية التدقيق في صحة اللغة عند استخدامها.

وعلى الرغم من أننا لا نتفق تماما مع وجهة النظر هذه، إلا أننا سنحاول أن نستخدم العبارتين في بعض المواضع المحددة بهذين المعنيين المختلفين.

انظر كريشن (1981) Krashen, Stephen، 1982.

انظر أيضا كريشن وتيريل (1983)Krashen& Terrel.



الباب الأول
عملية التعلم

١

النظريات والمناهج المختلفة لدراسة اللغات

لمعظم الكائنات الحية، وخصوصا الحيوانات، وسائل للتواصل والتفاهم فيما بينها. وكثيرا ما نسمع من يتكلم عن لغة النبات أو لغة هذه الفصيلة أو تلك من فصائل الحيوان. إلا أننا لا بد من أن نكون حريصين كل الحرص في استخدامنا كلمة «لغة»، لأن جميع الدراسات العلمية الحديثة دلت، بما لا يدع أي مجال للشك، على أن هناك لغة واحدة في هذا العالم، هي لغة الإنسان، تختلف اختلافا جذريا عن جميع الوسائل الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات، وأن الاختلاف ليس كميا، بل نوعيا، وأن فصيلة فقط في هذا العالم مفطورة على تعلم هذه اللغة وهي فصيلة الإنسان وحده، الذي خصه الله بهذه القدرة المميزة[١].

وعلى الرغم من أن تلك الدراسات الحديثة قد أظهرت بوضوح إن لغة البشر ربما كانت اعقد شئ في هذا الوجود، حتى أن عشرات النظريات المختلفة قد برزت في القرن الحالي لمحاولة سبر أغوارها، فإن كل طفل، في أي مكان وفي أي مجتمع، قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر

وسهولة وفي فترة زمنية قياسية. بل إنه ليس هناك طفل لا يكتسب لغة مجتمعه، حتى لو كان هذا الطفل متخلفا عقليا. زد على ذلك أنه قادر على اكتساب لغتين أو أكثر في وقت واحد إذا تعرض لها في المراحل الأولى من عمره بشكل طبيعي. ولعل هذه الظاهرة هي التي جعلت الناس ينظرون إلى اللغة كشيء مسلم به لا يحتاج إلى كثير من النظر والتأمل والدراسة والتحليل.

إلا أن ظاهرة أخرى مقابلة لهذه لفتت النظر إلى أهمية إجراء الدراسات المكثفة والمعمقة على اللغة. وهذه الظاهرة هي الصعوبة الفائقة التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية، وخصوصا إذا كان يقوم بذلك في غير البلد الذي يتكلم أهله هذه اللغة. وهي ظاهرة ملفتة للنظر بالفعل، نظرا للسهولة الكبيرة التي يكتسب بها الطفل لغة قومه ومجتمعه.

إلا أن مثل تلك الدراسات، التي نعرف أنها بدأت في الغرب على يد الإغريق القدماء، ثم الرومان فيما بعد، وإن كان بعضها ربما كان قد بدأ في الهند أو غيرها في أوقات سابقة، اتخذت منحى معينا اختلط بالمنطق والفلسفة، وابتعد في كثير من الأحيان عن الموضوعية والمنهجية العلمية التي ينبغي أن يتحلى بها موضوع كهذا. ومع ذلك فقد كان لهذه الدراسات أثرها البالغ على سائر أنحاء أوروبا حتى أوائل هذا القرن، حيث خلت قواعد اللغات الحديثة من أي نظرية لغوية واضحة تستند إليها، وحيث حذت هذه القواعد، التي هي محاولات لوصف الأنظمة المختلفة التي تتألف منها اللغة، حذو القواعد التي وضعت في الأصل للغة معربة كاللغة الإغريقية، ثم انسحبت بعد ذلك على لغة معربة أخرى كاللغة اللاتينية، وطبقت على لغات حديثة كثيرة ليس فيها الإعراب الكامل كما هو الحال في اللغتين الإغريقية واللاتينية، وما نراه في اللغة العربية الفصحى أيضا. ولذلك فإن تلك القواعد لم تكن في واقع الأمر قواعد مستنبطة من تلك اللغات الحديثة الحية نفسها، بل كانت تتبع النموذج الموضوع بشكل أساسي للغة ميتة كاللغة اللاتينية، وهكذا كانت وصفا غير سليم لأي من تلك اللغات، علاوة على عدم استنادها إلى أي نظرية لغوية علمية.

وكانت هذه القواعد هي ذاتها التي كان مدرسو اللغة لأبنائها أو للأجانب يعتمدون عليها ويحاولون تدريسها لطلبتهم. وبعبارة أخرى، لم تكن هناك قواعد تعليمية مبرمجة ومنظمة بشكل يصلح للتدريس. فكان المدرسون،

ومؤلفو المواد التعليمية اللغوية، يجتهدون، كل حسب مقدرته وفهمه للعملية التعليمية، بتنظيم تلك القواعد: بتجميع بعضها، وتقديم بعضها على بعض، وتدريجها، ووضع التمارين اللازمة للتدريب عليها الخ، بحيث كانت العملية التعليمية عشوائية في معظم الأحيان، تختلف باختلاف المدرس واجتهاده وتوجهاته الخاصة.

وفي القرن التاسع عشر قامت في أوروبا نهضة كبيرة، بالنسبة للدراسات اللغوية، إلا أن معظمها اتجه اتجاها تاريخيا مقارنا، واهتم اهتماما خاصا بمقارنة اللغات الأوروبية بعضها ببعض بحيث تجمع كل عدد من اللغات معا وتعيدها إلى أصل واحد، وترصد مراحل تطورها إلى أن وصلت إلى أوضاعها الحاضرة. ولم يكن لكل ذلك، رغم زخمه، أي أثر فعلي في تدريس اللغات، أصلية كنت أم أجنبية. واستمر الحال كذلك حتى أوائل القرن الحالي.

لقد جرى الاتفاق في العصر الحاضر على تسمية جميع تلك المحاولات السابقة لتقعيد أسس اللغات، اعتمادا على القواعد الإغريقية واللاتينية، بالقواعد التقليدية مقارنة بالنظريات والتوجهات اللغوية الحديثة التي ظهرت في هذا القرن. وهذا ما سنتناوله بالبحث في الصفحات القليلة التالية.

القواعد التقليدية[2] (Traditional Grammar)

صحيح أن هذه العبارة تشمل عددا كبيرا من المحاولات السابقة للقرن الحالي، وصحيح أيضا أن معظمها لم يعتمد على نظرية لغوية وسيكولوجية واضحة وثابتة. إلا أننا ينبغي ألا نحط من قدر تلك المحاولات أو نرفضها رفضا تاما، ذلك أن كثيرا مما توصلت إليه تلك الدراسات ما زالت له قيمته وأهميته حتى الآن. على الرغم من ذلك فإنا سنقتصر كلامنا هنا على ذكر بعض العيوب الرئيسة التي اتصفت بها تلك القواعد بوجه عام، سعيا وراء تفهم الأسباب التي دفعت اللغويين المعاصرين لعدم الأخذ بتلك القواعد بكليتها، رغم اعتراف بعضهم بالعديد من حسناتها. فما هي تلك العيوب، يا ترى؟

بادئ ذي بدء، وكما أشرنا سابقا، كانت معظم المحاولات السابقة، التي ندعوها بالقواعد التقليدية، تتخذ من نموذج القواعد التي وضعت في الأمل للغتين الإغريقية واللاتينية نموذجا تستخدمه لوصف اللغات الحديثة

واستنباط قواعدها، أو بالأحرى لفرض القواعد عليها رغم أن الظواهر التي تصفها تلك القواعد لم تكن، في كثير من الأحيان، موجودة في اللغة الحديثة التي تجرى دراستها. مثال ذلك أن في اللغة اللاتينية ست حالات إعرابية للاسم، تدل على كل منه لاحقة مختلفة عن الأخرى، تميز الحالة الإعرابية للاسم بغض النظر عن موقع الاسم في الجملة. أما اللغة الإنجليزية فإن شكل الاسم فيها لا يتغير إلا في حالة واحدة هي إحدى حالتي الإضافة، وذلك بإضافة ('s) إليه كما في شبه الجملة: The man‘s hat (أي قبعة الرجل) حيث الاسم (man‘s) في حالة الإضافة بدلالة اللاحقة المسموعة والمرئية الواضحة. وعلى الرغم من ذلك، فإن معظم الكتب المدرسية لتعليم قواعد اللغة الإنجليزية ظل، حتى أوائل الستينات، يورد ست حالات إعرابية للاسم يضطر الدارس لحفظها، دون أن يكون لها أي أثر في فهمه لما يقرأ، وفي استخدامه للاسم في مواقع الجملة المختلفة. بعبارة أخرى، فإن قواعد اللغات الأوروبية الحديثة، التي فقدت كثيرا من مميزات أسلافها من اللغات المعربة كاللاتينية أو الجرمانية القديمة، لم تكن قواعد مستنبطة من واقع تلك اللغات، بل كانت قواعد مفروضة عليها، ومنظمة بموجب نموذج قواعد اللغتين الإغريقية واللاتينية بوجه خاص.

علاوة على ذلك، فان تلك القواعد جميعها كانت تعتمد اللغة المكتوبة أساسا لها، وتهمل لغة الحديث الشفوي. وبذلك زاد ابتعادها عن الاستخدام الفعلي للغة الحديثة، وفرضت على الدارس استخدامات قديمة لم يعد أحد يعيرها أي اهتمام في لغته اليومية الفعلية. مثال ذلك أن تلك القواعد كانت تعتبر الجمل التالية باللغة الإنجليزية جملا غير صحيحة ينبغي تجنبها، رغم أن الجميع يستخدمونها في حياتهم اليومية:

This is the house which I live in

It‘s me.

He‘s older than me

وتصر على أن الصواب هو:

This is the house in which i live

It‘s I

He is older than I

رغم أن هذه الجمل نادرة الاستخدام في الوقت الحاضر. والأمثلة على ذلك كثيرة لا يتسع المجال لذكرها جميعا في هذا المقام.

وهذا يقودنا إلى ذكر نقيصة أخرى من نقائص تلك القواعد هي إهمال لغة الحديث الشفوية إهمالا تاما، مع أن هذه هي لغة التواصل والتفاهم الفعلية المباشرة بين أفراد المجتمع، ومع أن هناك فروقا كبيرة بين هذه اللغة واللغة المكتوبة. وقد نتج عن ذلك أولا إهمال الاستخدامات الحديثة التي تتطور وتتغير بشكل متواصل، كما هو الحال مع جميع لغات الأرض، كما نتج عنه أيضا إهمال النواحي الصوتية التي تؤثر تأثيرا بالغا في المعاني التي يقصدها المتحدث باللغة. فلم يكن في أي من تلك القواعد التقليدية جزء يتناول الأصوات المفردة، أو النبر، أو التنغيم، أو الوقف، إلى غير ذلك من الخصائص الصوتية للغة التي تنعكس على الرسالة التي يقصد المتكلم إيصالها إلى السامع، بينما كانوا يهتمون اهتماما خاصا بطريقة الكتابة، وبالتهجئة، والترقيم، والتنقيط وما إلى ذلك. وهذا لا يعني أن بعض اللغويين لم يولوا الأصوات اللغوية اهتماما خاصا، بل ربما كان العكس هو الصحيح. إلا أن دراساتهم كانت منفصلة تقريبا عن قواعد اللغة، تهتم فقط بوصف الأصوات اللغوية بوجه عام من حيث مخارجها، وطريقة نطقها، وما إذا كانت مجهورة أو مهموسة، واختلاف بعضها عن بعض من هذه النواحي، بغض النظر عن علاقة ذلك كله بالمعاني أو الدلالات اللغوية، أو بسائر قواعد اللغة الأخرى.

ولهذا فقد كان تركيز أولئك اللغويين عند توصيفهم للغة كثيرا ما ينصب على الصرف والنحو. بل لقد كان للصرف نصيب الأسد من مجموعة القواعد التي كان اللغويون يضعونها للغة من اللغات. فكانوا يفردون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى ولو لم تكن هناك إشارات ظاهرة، صوتيا أو كتابيا، تدل على تلك الحالات، ويفرطون في تصريف الأفعال المختلفة في أشكالها المختلفة، وفي الاهتمام بالتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع، وأفعال التفضيل وما شابه ذلك من الأمور الصرفية، ولكنهم لا يعيرون كبير اهتمام ما تدل عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان هي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله. بل كانوا لا يلتفتون كثيرا لأهمية تلك الأشكال، ولأهمية القواعد الأخرى التي

يمكن أن تساعد الدارس على تركيب الجمل بشكل سليم من ناحية، وعلى التعبير عن المعاني التي يرمي إليها بأشكال لغوية مختلفة من ناحية أخرى. ولذلك فقد كان هم دارس تلك اللغة يتركز على استظهار تلك التعريفات للأشكال اللغوية بحيث أصبح ذلك هو الغاية القصوى، وكأن هذه العملية هي التي تساعده على الفهم والتعبير اللغوي بالشكل المرجو. ورحم الله العلامة ابن خلدون، حين أشار إلى أن كثيرا من علماء اللغة أنفسهم، بل ربما جلهم، لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة.[3] ولا بد من القول، في هذا المقام أيضا، إن تلك القواعد التقليدية، بل بعض القواعد الحديثة أيضا، كانت، إلى عهد قريب، تركز على الجملة البسيطة المؤلفة من مبتدأ وخبر، أو فعل وفاعل ومفعول به. فإذا ما توسعت فإنها تشمل الجملتين المعطوفتين أو الجملة الكبيرة التي تضم بين ثناياها جملة صغيرة (clause) واحدة. ولكنها لا تخرج إلى أبعد من ذلك. فإذا ما اضطر الدارس إلى استخدام الجمل الطويلة المعقدة، التي تشمل جملا معطوفة وعددا من الجمل الصغرى-وهو ما يحتاج إليه حالما تتسع مداركه، ويرغب في التعبير عن أفكار معقدة-وجد نفسه في مأزق، وبدأ بالارتجال لعدم وجود القواعد التي تساعده على تركيب مثل تلك الجمل، التي تزخر بها اللغة المكتوبة بوجه خاص.

ثم إن المرء لا يجد منهجا واضحا، أو أسسا ثابتة، تعتمد عليها تلك القواعد التقليدية. ففي كثير من الأحيان تكون الأسس منطقية دلالية. وفي أحيان أخرى تبدو كأنها لغوية محضة تعتمد على التركيب اللغوي ذاته، كما هو الحال في كثير من القواعد الحديثة. مثال ذلك أن تعريف أقسام الكلام من اسم وفعل وضمير وصفة وظرف وحرف جر وحرف عطف الخ تختلف معاييره من أحدها إلى الآخر. فالاسم يعرف مثلا على أنه «اسم لإنسان أو حيوان أو نبات أو حالة»، وهو تعريف يستند إلى علاقة غير لغوية، هي علاقة الكلمة بالعالم الذي نعيش فيه. هذا من ناحية، ومن الناحية الأخرى فإنه لا يستطيع أن يصمد أمام الفحص الدقيق. أما تعريف حرف الجر مثلا فهو تعريف لغوي محض ينص على أن «حرف الجر كلمة تسبق الاسم أو الضمير وتدل على علاقته بما سبقه من الكلام». وهذان تعريفان يختلفان كل الاختلاف من حيث المعايير أو الأسس التي يستند

إليها كل منهما. مثال آخر هو تعريف الفاعل أو المفعول به. فالفاعل هو «الاسم الذي يدل على من يقوم بالفعل» بينما المفعول به «هو الاسم الذي يقع عليه الفعل». وكلا التعريفين لا يصمدان أمام الأمثلة المختلفة التي تخالفهما. ففي الجملة التالية مثلا:

فتح المفتاح الباب

نجد أن المفتاح ليس هو الفاعل الحقيقي، بل هو مجرد أداة يستخدمها الفاعل الحقيقي الذي فتح الباب. بينما نرى في الجملة التالية:

تصارع الرجلان

أن كلا من الرجلين فاعل ومفعول به في إن واحد. أما جملة:

مات الرجل

فليس الرجل فيها هو فاعل الموت، بل هي العناية الإلهية، أما الرجل فهو المسكين الذي حلت به المصيبة.

هذه أمثلة بسيطة تدل على مدى التخبط الذي يمكن أن يقع فيه اللغوي عندما لا يتخذ أساسا أو معيارا أو منهجا واضحا وثابتا يستند إليه وهو يقوم بتوصيف لغة من اللغات. وهذا ما هو حادث في القواعد التقليدية التي كثيرا ما تنطبق إحدى قواعدها على عدد من المفردات يقل عن عدد المفردات الشاذة عن تلك القواعد. وهذا يقودنا إلى القول إن القواعد التقليدية لم تستطع بالفعل أن تقدم تصورا شاملا متكاملا للغة التي تصفها. بل ركزت على جوانب معينة من اللغة لعلها ليست أهم جوانبها، وقدمت لنا نتفا من هنا وهناك لا نستطيع أن نعدها صورة كاملة لتلك اللغة. كما أن تلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة، ناقصة، أو حتى متناقضة، ومعظمها لا يشمل الجانب الذي تحاول أن تكون أساسا له شمولا تاما، بل تترك الباب واسعا لعدد كبير مما يسمى بالشواذ لأنها ليست من القوة والعمق بحيث تشملها جميعا. هذا من ناحية، ومن الناحية الأخرى فإن معظم تلك القواعد لم يكن وصفا حقيقيا لواقع اللغة التي يستخدمها الناس بالفعل في حياتهم اليومية وخصوصا لتجاهلها الجانب الصوتي، وجانب لغة الحديث الشفوي تجاهلا تاما. بل إنها تبدو وكأنها تركز على تجنب الأخطاء المحتملة، بدلا من اهتمامها بالأسس العامة للبنية السليمة للغة. وأخيرا فإن جميع تلك القواعد معيارية، بمعنى أنها تهدف إلى إن تفرض على الدارس الأشكال

الصحيحة المستقاة من لغة الكتابة، وبالأخص لغة الأدب، وهي بذلك ليست وصفا واقعيا للغة الفعلية. كما أننا سبق أن ذكرنا أن تلك القواعد ليست قواعد تعليمية تصلح مباشرة للاستخدام في عملية تعليم اللغة أصلية كانت أم أجنبية. ولكنها تتساوى في هذا مع باقي المحاولات التالية والحديثة لتقعيد أسس اللغات، لأن إعادة صياغة هذه القواعد، كائنة ما كانت، بحيث تتخذ الشكل الصالح للتدريس الفعلي، ليست مهمة عالم اللغة. بل إن مسؤولية هذه العملية تقع على عاتق المختصين في علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغات، من علماء تطبيقيين، ومعدين للمواد التعليمية، ومدرسين، وغيرهم ممن يخططون للعملية التعليمية أو يمارسونها ممارسة فعلية.

يبدو واضحا من كلامنا السابق أن كثيرا من العيوب والنقائص ظهر في القواعد التقليدية مما جعل المحدثين من علماء اللغة ينظرون إليها نظرة فيها الكثير من عدم الرضى، وفي أحيان كثيرة يقفون منها موقف الرافض لها من أساسها. فلننظر، إذا، فيما فعله علماء اللغة المحدثون والمعاصرون لتصحيح هذا الوضع. وسنقصر كلامنا، بطبيعة الحال، على أهم المدارس الحديثة فقط دون أن نتطرق إلى العديد من المناهج التي لم يكتب لها الانتشار العالمي الواسع.

المدرسة البنيوية : The Structural School

في أوائل القرن الحالي ظهرت حركتان جديدتان متشابهتان للتعامل مع اللغة بطريقة مختلفة عن الماضي، بل ربما كانتا رد فعل لما كان يجري في الماضي. وكان أقدمهما في أوروبا، حيث ظهر كتيب صغير الحجم، عظيم القيمة، لأستاذ جامعي سويسري اسمه فرديناند دي سو سير، بعنوان «دراسة في اللغويات العامة»[4]. كان ذلك عام 1916، بعد ثلاث سنوات من وفاة الأستاذ. وقد تم تجهيز مادة الكتاب على يد بعض طلابه النجباء الذين جمعوا محاضراته ونشروها في هذا الكتاب. أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد ظهر في وقت لاحق عدد من علماء اللغة كان أهمهم وأبعدهم أثرا سابير[5] ثم بلومفيلد[6] (والأخير يعتبر أب المدرسة البنيوية الحديثة)، ثم سكينر[7] الذي جمع بين عالم اللغة وعلم النفس، وساهم مساهمة رئيسة في تطبيق النظرية على العملية التعليمية. ثم تبع هؤلاء الرواد عدد كبير

ممن ظل عملهم ضمن الإطار العام لهذه المدرسة، إلا أن كلا منهم طورها بطريقة مختلفة، من أمثال ويلز[8] وهاريس[9] وبايك[10] من النظريين، وفريز[11] ولادو[12] من علماء اللغة التطبيقيين. وقد امتد أثر هؤلاء على الدراسات اللغوية النظرية في أواخر الخمسينات من القرن الحالي، بينما ظل أثرهم التطبيقي واضحا حتى أوائل السبعينات، بل حتى الوقت الحاضر في كثير من البلدان. ذلك لأن أعمال هؤلاء اعتبرت ثورة فعلية على القواعد التقليدية من حيث إنها رفضتها رفضا كاملا، واتخذت منهجا مخالفا تماما لها، وتوصلت إلى نتائج بعيدة جدا عما توصلت إليه القواعد التقليدية. فما هي أسس هذه المدرسة وما هو منهجها وما هي نتائج مجهوداتها؟ وأخيرا، ما هي عيوب هذا المنهج التي جعلت العلماء يتخلون عنه في النهاية؟

لقد كانت أوجه الخلاف بين هذه المدرسة وبين القواعد التقليدية عميقة وشاملة جدا بحيث لم تبق هناك أي علاقة بين المنهجين. فقد اتخذت هذه المدرسة من مدرسة السلوكيين في علم النفس حجر الأساس الذي ترتكز عليه. ولذلك فقد كان اهتمامها مقصورا على السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، دون التطرق إلى ما يجري داخل الدماغ مما لا يمكن التوصل إليه إلا بطرائق غير مباشرة وغير موثوقة. ولذلك فقد ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوية بالدرجة الأولى، بعكس ما كان يفعله التقليديون، واعتبروا هذا المظهر من مظاهر اللغة المظهر الأول والأساسي والأهم، بينما أتت دراستهم للغة المكتوبة تالية وثانوية. ولهذا فقد ظهر في دراساتهم الاهتمام الواضح بالجانب اللفظي للغة، والعناية الفائقة بانعكاس ذلك على المعاني. إلا أنهم في مقابل ذلك، أهملوا دراسة المعنى إهمالا كبيرا وتركوه لعلماء النفس وللفلاسفة، ليعالجوه بطرائقهم الخاصة،على أساس أنه شئ غير ظاهر وغير محسوس، ولهذا فهو ليس من اختصاص اللغويين. وقد كان لتأثر أصحاب هذه المدرسة بالحركة العلمية التي سادت القرن الحالي أثره الكبير على أسلوب أو منهج عملهم، بحيث كانوا يجمعون المادة اللغوية من أفواه الناس، ويسجلونها، ثم يبدأون بتقسيمها إلى جمل، فأشباه جمل، فكلمات، فأجزاء الكلمات إلى أن يصلوا إلى الأصوات، أو اللبنات الأولى، التي تتألف منها اللغة جميعها. ثم يستخدمون الأسلوب العلمي الدقيق في اكتشاف الطرائق التي تتجمع بها

الأصوات لتؤلف الكلمات، والكلمات لتؤلف الجمل، أي لتؤلف النماذج أو الأنماط التي تنتج عن كل عملية من تلك العمليات.

دعونا الآن ننظر في حسنات المنهج الذي اتبعته هذه المدرسة، والنتائج التي توصلت إليها وسمتها قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، الخ. لقد كان اهتمام دي سوسير، الرائد الأول لهذه المدرسة، منصبا على وصف اللغة، أي لغة، من داخلها وبالاعتماد على المعايير اللغوية دون سواها، سعيا وراء التوصل إلى وصف دقيق علمي شامل لتركيب أو بنية اللغة الأساسية، وما يتفرع عنها من بنى فرعية، بحيث يأتي الوصف شاملا وعلميا ودقيقا للغاية. وهذا ما حاول الآخرون أن يفعلوه. ولذلك فقد كانت المعايير المستخدمة واضحة جدا، ومنهجية، ومطبقة بحرفيتها على جميع الحالات. وهذه، بلا شك، واحدة من أكبر حسنات منهج هذه المدرسة لأنها تأتي دائما بالنتائج الموثوقة المبنية على أساس ثابت. فإذا ما أراد المرء نقد ما قامت به هذه المدرسة فلا بد له من أن يبدأ بفحص المعايير ذاتها، وما إذا كانت هي المعايير الصالحة بالفعل للتحليل اللغوي، لا أن ينظر في نتائج الدراسة، لأن هذه أمور تالية ومبنية على تلك المعايير، فإذا صحت المعايير صحت النتائج وبالعكس. إن اتباع هذا الأسلوب قد أدى بلا شك إلى تفادي معظم الأخطاء التي ارتكبها التقليديون لعدم ثبات معاييرهم، ولتخبطهم في منهجية دراساتهم. وهذه، بحد ذاتها، ميزة كبيرة لأصحاب هذه المدرسة، لا بد من أن تسجل لها.

أما الميزة الأخرى فقد سبقت الإشارة إليها، ألا وهي التركيز على اللغة الحية، لغة الحديث الفعلية في فترة زمنية محددة هي الوقت الحاضر. وبذلك أتت دراساتهم وصفا حقيقيا واقعيا للغة ما، كما هي مستخدمة حاليا، لا فرضا لاستخدامات عفاها الزمن وأصبحت في بطون الكتب. وهذه حسنة كبيرة بلا شك. ومن الناحية الأخرى، فقد أصبح وصف لغة ما ينبع منها نفسها، ولا يعتمد على قواعد أي لغة سابقة كاللاتينية وغيرها، مهما كانت القيمة الأدبية لتلك اللغة. وهكذا فإن قواعد اللغة الإنجليزية هي قواعد تلك اللغة لا سواها، وقواعد اللغة الفرنسية هي قواعد اللغة الفرنسية نفسها، بغض النظر عن علاقتها بغيرها من اللغات عموديا أو أفقيا.

ومن ميزات منهجية هذه المدرسة أنها التزمت التزاما دقيقا بالمعايير اللغوية التي اتخذتها، وقدمت تعريفات لأقسام الكلام وغيرها من أجزاء اللغة ومكوناتها مبنية بشكل دقيق على تلك المعايير، مع الأخذ بعين الاعتبار بأن تكون جميع تلك المعايير لغوية صرف نابعة من داخل اللغة ذاتها، دون الإشارة إلى المعاني، أو إلى واقع العالم الذي نعيش فيه. وبموجب تلك المعايير استطاعوا تقسيم أجزاء الكلام إلى عدد كبير جدا بحيث تجمع معا كل فئة منها تقوم بنفس الوظيفة اللغوية، وتحتل نفس المركز في الجملة، ويمكن أن تتصل بها نفس اللواحق الإعرابية، وأهملوا جميع التقسيمات التقليدية السابقة إلى اسم وفعل وصفة وظرف وحرف جر... الخ. حتى أنه أصبح من الممكن تصنيف الكلمة بموجب تلك المعايير حتى لو استخدمت في الجمل مفردات لا معنى لها، كما فعل لويس كارول [12] في القصيدة المشهورة التي مطلعها:

Twas brillig, and the slithy tovea

All mimsy were the borogove.

And the mome raths outgrabe

كما أنهم قسموا الجمل إلى أنماط (Sentence Patterns) كل نمط منها يمكن أن تنبثق عنه ملايين الجمل، مثال ذلك:

N. be Adj

(Noun-Verb‘be‘-Adj)

The boy is clever

فهذا النمط المؤلف من مبتدأ (subject) وحرف الكينونة (be) وصفة يمكن أن تؤلف على غراره أعداد لا تحصى من الجمل بوضع اسم في المركز الأول، وفعل الكينونة في المركز الثاني، وصفة في المركز الثالث. ولا يحدد عدد الجمل إلا عدد الأسماء والصفات جميعها الموجودة في اللغة، (بالطبع، شريطة أن يتوافق معنى الصفة مع الاسم المستخدم). وقد ضغط بعضهم هذه الأنماط إلى تسعة أنماط رئيسة فقط يمكن أن يندرج تحت كل منها عدد آخر من الأنماط الفرعية، بحيث يصل العدد الإجمالي إلى تسعمائة، أو يزيد، تعتمد جميعها على الأنماط التسعة الأساسية، وبهذا يكونون قد شملوا جميع أنواع الجمل في اللغة بأسرها. وهذه هي الأنماط

الأساسية التي ركزوا عليها. ومع أنهم عملوا أيضا على مد كل جملة بحيث تشمل بعض الجمل الصغرى، إلا أنهم لم يعيروا هذه الجمل الموسعة كبير اهتمام.

هذه هي، بإيجاز، المميزات الرئيسة التي اختلفت فيها هذه المدرسة عن المدارس التقليدية القديمة. وهي كما بينا، مميزات هامة للغاية، حاولت أن تتلافى النواقص الرئيسة في القواعد السابقة لها. لكن، هل استطاع هذا التوجه الجديد أن يلم بكل جوانب اللغة، أي لغة، أو أن يسبر أسرارها العميقة، ويقدم لنا صورة كاملة شاملة لها؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما هي العيوب أو الثغرات الرئيسة في منهج هذه المدرسة ونتائج ذلك المنهج ؟

الواقع أنه، على الرغم من الجهد العظيم الذي بذله أصحاب هذه المدرسة على مدى عدة عقود في دراسة بنى اللغة، وبعض النتائج المثيرة التي توصلوا إليها، سرعان ما طغت على السطح ثغرات رئيسة جعلت علماء اللغة منذ أوائل الستينات من القرن الحالي يميلون إلى رفض كل ما قامت به هذه المدرسة من الدراسات. ومع أننا نرى في أيامنا هذه أن تلك الجهود لم تكن عبثًا كلها، فإن باستطاعتنا أن نعزو معظم الثغرات أو العيوب في تلك النظرية إلى سبب واحد رئيس، هو أن التوجه كله كان ردة فعل للفوضى التي كانت واضحة في نتائج أعمال اللغويين التقليديين القدماء. ولهذا السبب فقد ابتعد هؤلاء المحدثون عما هو صالح وجيد في النتائج السابقة. فقد كان تجنبهم لدراسة المعنى (الذي هو الهدف الرئيس من استخدام أي لغة) ردة فعل لفوضى مثل هذه الدراسة في القواعد السابقة. إلا أن هذا التجنب حرمهم من تناول هذا الجانب الهام جدا من جوانب اللغة، وجعلهم يركزون جل اهتمامهم على الشكل فحسب. وبما أن الشكل الظاهري للغة ما هو إلا الوسيلة المستخدمة للتعبير عن المعاني التي يرغب المتكلم في التعبير عنها، فقد جاء عمل هؤلاء ناقصا جدا، بل وسطحيا أيضا، لأنهم لم يحاولوا النفاذ إلى جوهر اللغة وأهم مظهر من مظاهرها. وربما كان هذا عيبهم الرئيس، بل ربما كان هذا أيضا هو السبب في عدم محاولتهم البحث عن القواعد التي تمكن الإنسان من توليد جميع ما يحتاج إليه من الجمل. بل أن ما قاموا به لم يعد أن يكون تأطيرا للجمل الرئيسة التي تتكون منها اللغة. وقد ساعدتهم النظرية السلوكية في علم النفس-

وهي النظرية التي اعتمدوها أساسا لاكتساب الطفل للغة-على افتراض أن وضع الأطر أو الأنماط اللغوية، سواء على مستوى الكلمة أو على مستوى الجملة، فيه الكفاية لإعطاء الصورة الكاملة عن اللغة. ذلك أنهم-وخصوصا بعد أن أتى سكينر بنظريته القائلة: إن اكتساب اللغة شبيه باكتساب العادات الأخرى عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز ارتأوا أن تلك الأطر، أو الأنماط، أو القوالب التي قسموا اللغة إليها ما هي إلا أجزاء من العادات أو السلوك اللغوي يكتسبها الطفل واحدة بعد الأخرى بالاستماع والمحاكاة، والتعزيز، والتكرار، إلى أن يتقنها. وبما أنهم كانوا أيضا مهتمين بوجه خاص بتعليم اللغات الأجنبية، فقد رأوا أن هذا هو الأساس السليم لتبسيط اللغة على المتعلم-بتقسيمها إلى تلك الأطر أو الأنماط-وبنوا عليها طريقتهم المعروفة باسم «ج الطريقة السمعية الشفوية» (Audio-Lingual Method) التي سادت معظم أنحاء العالم فترة طويلة من الزمن. ولكننا نعرف الآن أن معظم علماء النفس المحدثين، وكذلك علماء اللغة، والمختصين في علم اللغة النفسي، لا يعتقدون أن التفسير السلوكي لاكتساب العادات بوجه عام ينطبق على اكتساب اللغة. ولهذا يتضح لنا بجلاء مدى الخطأ الذي ارتكبه أصحاب هذه المدرسة في توجههم النظري لتحليل اللغة، وفرضيتهم المتعلقة باكتساب اللغة التي كان لها أكبر الأثر على توجههم اللغوي. لقد تعاملوا مع اللغة كما يتعاملون مع المواد الكيماوية التي يمكن تحليلها في المختبر بطريقة علمية موضوعية لا علاقة لها بالفكر أو المعنى، أو كما يتعامل العلماء مع الظواهر الطبيعية أو النظريات الرياضية وغيرها. وأهملوا إهمالا تاما علاقة اللغة بالعقل، كما أهملوا علاقتها القوية جدا بالمجتمع، كما سنرى فيما بعد. فأتت نظريتهم قاصرة إلى حد كبير.

من ناحية أخرى، فإن تركيز أصحاب المدرسة البنيوية على ظاهر اللغة فقط جعلهم يقولون: إن كل لغة تختلف عن الأخرى، وإن لكل منها خواصها المتميزة عن غيرها. كما أن هذه النظرة لا تساعد الحقيقة المعروفة وهي أن بإمكان المرء أن يترجم من لغة إلى أخرى، مع أن هذه العملية قديمة وعريقة وممتدة حتى العصر الحاضر ومع ذلك فعندما أخذوا يحاولون تطبيق نظريتهم على تعليم اللغات الأجنبية قالوا إن أهم ما يعيق هذه العملية هو العادات اللغوية المكتسبة من لغة الطفل الأصلية، وإن الاختلاف بين هذه

العادات وعادات اللغة الأجنبية هو أهم سبب في الصعوبات التي يواجهها المتعلم، والأخطاء التي يرتكبها -كما سنشرحه بشيء من التفصيل في الفصل الثالث. ومع أننا ما زلنا نؤمن بأن في هذا الكلام كثيرا من الصحة، إلا أن عدم وجود الأسس أو المعايير المشتركة التي يمكن استخدامها، سواء لوصف اللغتين الأصلية والأجنبية، أو لتحديد مدى الصحة والخطأ في جمل أي من اللغتين، يجعل من عملية المقارنة بين اللغتين، وكذلك من عملية تحليل الأخطاء، أمرا عسيرا.

لقد كان حظ تطبيق هذه النظرية على عملية تعليم اللغات الأجنبية حظا وافرا جدا، بسبب ظروف معينة أهمها ظروف الحاجة للغات الأجنبية خلال الحرب العالمية الثانية. وقد امتد استخدام الطريقة السمعية الشفوية إلى عدد من العقود، بل ما زالت مستخدمة في عدد من بلدان العالم حتى الآن. وقد اعتمدت هذه الطريقة بشكل رئيس -كما سيرد في الفصل السادس- على الأطر النظرية التي أتى بها أصحاب هذه المدرسة لكل لغة من اللغات على انفراد، واتخذت من أسلوب المثير والاستجابة والتعزيز الأسلوب الرئيس في تعليم الأطر اللغوية المختلفة، سواء على مستوى اللفظ أو الكلمة أو الجملة. ورغم انتشار هذه الطريقة انتشارا واسعا بحيث شملت معظم بلدان العالم بما فيها معظم البلدان العربية، ورغم امتداد استخدامها حوالي ثلاثة عقود فقد تبين في نهاية المطاف أن المحصلة النهائية كانت أقل بمراحل مما كان منتظرا منها. فقد جعلت النظرية والطريقة معظم المدرسين يعتقدون أن ظاهر اللغة هو الهدف الأساسي من تدريسها، فركزوا كل جهودهم على الشكل فحسب. علاوة على ذلك، فقد كانت الطريقة، كما يدل اسمها، تركز على لغة الحديث الشفوية، أو على التواصل الشفوي، ولذلك فقد كان الاهتمام بالقراءة والكتابة أقل مما ينبغي. أضف إلى ذلك أن دارسي اللغة الأجنبية كانوا، في المحصلة النهائية، يبدون كالببغاوات يكررون الجمل التي درسوها، في غير سياقها الصحيح، ويظهرون عجزا كبيرا عن خلق أو توليد الجمل التي يحتاجون إليها في السياقات أو المناسبات الحياتية المختلفة.

ونتيجة لهذا كله، فقد جاءت ردة فعل أخرى على هذه النظرية وتطبيقاتها، لعلها كانت أعنف من ردة فعل هذه المدرسة على القواعد التقليدية، بحيث

رفضت هذه النظرية رفضا تاما، وحاولت أن تهدمها من أساسها، بل نجحت في ذلك إلى حد كبير. وقد سميت المدرسة الجديدة مدرسة القواعد التوليدية التحويلية وهي التي سنتناولها بالشرح في الصفحات التالية.

القواعد التوليدية التحويلية (Generatve Transformational Grammar)

في عام 1957 ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية كتيب صغير الحجم عظيم الأثر بقلم عالم لغة من أتباع مدرسة القواعد البنيوية، اسمه نوم تشو مسكي[14]، أتى بنظرية جديدة تختلف اختلافا كاملا عن سابقتها. بعد ذلك بعامين ظهرت مقالة تاريخية، نشرها الكاتب نفسه في مجلة علمية[15]، استطاعت أن تقوض نظرية بلومفيلد وسكينر والنظرية البنيوية من أساسها، بحيث لم تقم لها قائمة بعد ذلك.

لقد نالت هذه النظرية الجديدة من اهتمام علماء اللغة، والتفافهم حولها، ومتابعتهم وتطويرهم إياها، ما لم تنله أي نظرية سابقة أو لاحقة. وقد امتد هذا الاهتمام منذ صدور الكتاب الأول المذكور آنفا، والذي أتبعه المؤلف بكتاب آخر طور فيه النظرية[16]، والذي تلته عشرات الكتب ومئات المقالات بأقلام مختلفة حتى عصرنا الحاضر، رغم أن الاتجاه قد اتخذ منحى آخر في العقد الأخير، وخصوصا فيما يتعلق بالجانب التطبيقي المتعلق بتعليم اللغات الأجنبية. فما هي أهم مرتكزات هذه النظرية الجديدة؟ وماذا كان أثرها بالنسبة لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية؟

لقد أخذت النظرية الجديدة على سابقتها أنها اعتمدت على عينة، مهما كانت كبيرة، من الكلام الفعلي، ووضعتها في أطر موحدة، وكأن تلك الأطر هي الوحيدة التي تمثل أبنية اللغة جميعها. وبذلك سدت الباب على تلك الأبنية التي يمكن أن تتمخض عنها قواعد اللغة، بل التي تصدر عن الناس بالفعل سواء في لغة الحديث أو لغة الكتابة. كما أنها أخذت على المدرسة اللغوية السابقة أنها لم تتوصل إلى القواعد الفعلية التي تعمل كالمولد الآلي لتوليد جميع الجمل الصحيحة الممكنة في اللغة، سواء أصدرت عن أحد، منذ بدء الخليقة حتى الآن، أم لم تصدر، أم أنها ستصدر عن بعض الناس فيما يأتي من الزمن.

كما أخذت هذه النظرية على سابقتها سطحيتها في الوصف اللغوي، واقتناعها بالشكل الخارجي للغة دون الالتفات إلى المضمون، أو المعنى الذي يكمن في أعماق اللغة، ويكون المرحلة العميقة الأساسية من مراحلها، وبذلك أعادت هذه النظرية بعض الاعتبار إلى القواعد التقليدية التي عنيت كثيرا بهذا الجانب، رغم أنها لم تعالجه المعالجة السليمة بموجب معايير علمية ثابتة وعامة.

ثم إن أصحاب النظرية الجديدة لم يكونوا يؤمنون بالمذهب السلوكي في علم النفس، واعتبروه، كمثيلته النظرية اللغوية، سطحيا لا ينفذ إلى أعماق الإنسان الذي تصدر عنه اللغة التي هي أعقد ما يصدر عنه على الإطلاق.

لهذا كله فقد قال أصحاب النظرية الجديدة إن هدفهم هو التوصل بشكل علمي، بل ومنطقي ورياضي أيضا، إلى جميع القواعد اللغوية التي تكون الأساس القادر على توليد جميع الجمل الصحيحة في اللغة، والتي لا يمكن، إذا جرت صياغتها بالشكل السليم، أن تولد أي جملة غير صحيحة. وقد ركزوا على قواعد النحو بالدرجة الأولى على اعتبار أن الجملة هي الوحدة أو اللبنة الأساسية في بناء اللغة. فاستخدموا بعض أساليب المدرسة اللغوية البنيوية التي كان معظمهم من أنصارها في بداية أبحاثهم لكي يتوصلوا إلى قلب كل جملة من الجمل، ذلك القلب الذي يتألف من العناصر الأولية التي تربط بينها علاقات نحوية، وتقرر المعنى الذي يحمله ذلك القلب. وهذا ما دعوه بالبنية التحتية / أو العميقة(deep structure). وقد توصلوا إلى القواعد الرئيسة التي تولد هذه الأبنية العميقة، واستخدموا لذلك الرموز الشبيهة بالرموز الرياضية، أو المنطقية الحديثة لكي يتجنبوا استخدام مصطلحات القواعد المتعارف عليها تقليديا، والتي كثيرا ما كانت تقود إلى اللبس والخطأ. إلا أنهم لم يتوقفوا عند هذا، بل أنشأوا مجموعة من القواعد الأخرى التي دعوها بالقواعد التحويلية (Transformational Rules) القادرة على تحويل كل معنى من تلك المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى عدة أشكال لغوية ظاهرية، دعوا كلا منها بالبنية الخارجية أو السطحية (Surface Structure). وقالوا إن لكل جملة بنيتين، الأولى هي البنية العميقة التي يكمن فيها المعنى، والأخرى هي البنية السطحية التي تتخذ شكلا معينا، صرفيا ونحويا وصوتيا، والتي هي المظهر الأخير من مظاهر تلك

الجملة. وقد اعتمدوا الجملة الخبرية المثبتة على أنها الأساس، تشتق منها عن طريق القواعد التحويلية جميع الأشكال الأخرى كالجملة المنفية، أو الاستفهامية، أو جملة الأمر أو النهي، أو الجملة المبنية للمجهول.. الخ. وقد حاولوا بالفعل أن يلموا بجميع قواعد اللغة، سواء تلك التي تولد الأبنية العميقة، أو تلك التي تحول الأبنية العميقة إلى أبنية سطحية، ونجحوا في ذلك إلى حد كبير، وإن اتخذت في قواعدهم، برموزها الخاصة، أشكال المعادلات الرياضية التي يغلق فهمها على الإنسان العادي، بل حتى على بعض المثقفين المختصين.

ومن المساهمات الهامة التي قدمتها هذه المدرسة أنها اهتمت بكافة القواعد اللغوية بما فيها تلك التي تساعد على تكوين الجمل الطويلة معقدة التركيب، وهي الجمل التي لم تولها المدرسة السابقة كبير اهتمام. وفي هذا مساعدة كبيرة لفهم العلاقات بين الجمل الكبرى والجمل الصغرى، والوظيفة التي تؤديها كل من تلك الجمل الصغرى داخل الجمل الكبرى، سواء كانت تعمل عمل الاسم أو الصفة أو الظرف.ويمكن القول، بإيجاز، إن أصحاب هذه المدرسة قد نفذوا فعلا إلى كثير من أسرار اللغة، والى العلاقات المختلفة التي تربط بين أجزاء الجملة أو بين الجمل الصغرى والجمل الكبرى، وبين الجمل الصغرى بعضها ببعض، وهي علاقات لم تتوصل إليها أي محاولات سابقة. أما المحاولات التي قام بها علماء هذه المدرسة على مدى عقدين من الزمن لكشف أسرار العلاقات المعنوية أو الدلالية بين مفردات اللغة بعضها ببعض، وبين أجزاء الجملة نفسها، ومحاولة وضع القواعد العلمية الصارمة لتلك العلاقات فقد كانت محاولات جبارة بالفعل، إلا أنها لم يحالفها الحظ كثيرا، نظرا للتعقيد الشديد الذي تتصف به مثل هذه العلاقات، والتي ربما لن يوفق في التوصل إلى توضيحها بالشكل السليم أحد في المستقبل.

أما الجانب الآخر الذي يهمنا، وخصوصا من الناحية التطبيقية المتعلقة بتعليم اللغات الأصلية أو الأجنبية، فهو النظرية التي اعتمد عليها أصحاب هذه المدرسة في محاولة تفسير السهولة التي يتم بها اكتساب الطفل لغته الأصلية-ومن ثم ربما استطاع العلماء التطبيقيون استخدامها كأساس في تعليم اللغات الأجنبية-. فقد افترض هؤلاء أن الطفل يولد مطبوعا على

قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى، لاكتساب أي لغة أو لغات يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي. وخالفوا كل من سبقهم ممن قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار، لأن هذا القول يعني أن يلتزم الطفل بما يسمعه فقط ويختزنه في الذاكرة، ثم يسترجعه عندما يحتاج إلى شئ منه في مناسبة ما. وهذا، في رأي أصحاب النظرية الجديدة، خطأ كبير لسببين: السبب الأول أن هذا لو كان صحيحا لتطلب وقتا طويلا جدا، بينما نجد أن الطفل يتقن لغة قومه في زمن قياسي لا يتعدى السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من عمره على أكثر تقدير، وفي وقت يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدا. أما السبب الثاني فهو أن الواقع يدحض هذه الفرضية. ذلك لأن الطفل ما إن يبلغ الخامسة من عمره، وربما قبل ذلك بعام أو أكثر، حتى نجده قادرا على خلق الجمل التي يحتاج إليها في المناسبات المختلفة، وفي كثير من الأحيان لا تكون هذه الجمل شبيهة بتلك التي يستخدمها الكبار والتي يسمعها الطفل منهم. وقد اهتم عدد من علماء هذه المدرسة بلغة الطفل هذه ووجدوا أنها تمر بمراحل، جميعها ما عدا الأخيرة منها، تختلف من حيث تكوين الجملة عن لغة الكبار التي يسمعها الطفل من أبويه ثم من أترابه. ولذلك فقد افترض بعضهم أن هذه القدرة التي تولد مع الطفل تتكون مما دعوه بالقواعد الكلية (لجميع اللغات)-(Universal Grammar) وهي شبيهة بالقواعد المنطقية التي قالها علماء الإغريق القدماء-، وأتوا بمقولة إن الطفل يولد وفي عقله آلية خاصة دعوها «جهاز اكتساب اللغة» (Language Acquisition Device) أو اختصارا (LAD) يستخدمها الطفل في استخلاص القواعد اللغوية من ذلك اللغط، غير المفهوم بالنسبة له، الذي يسمعه من حوله في كل مكان. وهو بذلك يصوغ الفرضيات التي تجعله يكون قواعد خاصة به (وإن كانت عامة لجميع أطفال عشيرته) لكل مرحلة من المراحل تعينه على تكوين الجمل الشائعة بين جميع الأطفال، بدءا بالجملة ذات الكلمة الواحدة، ثم الجملة التي تتألف من كلمتين والتي تبدو مركبة بموجب قواعد خاصة، لا مصفوفة عشوائيا كما يعتقد البعض. بل إن بعضهم قال إن هذه القدرة التي تولد مع الطفل تشمل أيضا جميع القواعد التحويلية اللازمة لتحويل المعاني الكامنة في البنية العميقة إلى الأشكال الخارجية في البنية السطحية.

وسواء أكان بالإمكان إثبات هذه النظرية، وكثير غيرها مما ظهر فيما بعد تعديلا لها، أم لا، فالمهم هنا هو أننا أمام نظرة جديدة للطفل-الذي يكتسب لغته الأصلية-لا تجعل منه إنسانا سلبيا يستمع ويقلد ويكرر فحسب، بل تعطيه أيضا دورا إيجابيا فعالا في هذه العملية. كما أنها نظرة تعتمد على العقلانية، لا على السلوك الخارجي المحض الذي نادى به السلوكيين من علماء النفس واللغة من قبل. وسيأتي تفصيل ذلك في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

لسنا بحاجة، على ما نعتقد، إلى المضي قدما في شرح هذه النظرية الجديدة للغة وطريقة اكتسابها، بل إن ما قدمناه يكفي لإعطاء صورة موجزة، نرجو أن تكون واضحة بعض الشيء، عن مدى اختلافها عن النظريات السابقة.

ويمكن القول إنها أخذت أفضل ما في المدرستين السابقتين، التقليدية والبنيوية، وجمعتهما معا، ووضعتهما في إطار علمي موضوعي يمكن الاعتماد عليه والوثوق به.

أما مدى الاستفادة من هذه النظرية في تعليم اللغات فلنا معه موعد آخر في فصل مقبل، ولذلك فسنكتفي بالإشارة إليه إشارة عابرة في هذا المقام.

هنا لا بد لنا من أن نبدأ بالقول إن تشومسكي، المؤسس الأول لهذه المدرسة، كان أول المتشككين في مدى إمكانية استخدام القواعد التي توصل إليها هو وأنصاره لتعليم اللغات، أصلية كانت أم أجنبية، وإن كان بعضهم قد حاول ذلك بالفعل [17]. وقد عبر عن ذلك صراحة في أحد المؤتمرات بقوله: «بصراحة أنا متشكك بعض الشيء في مدى أهمية ما توصل إليه علماء اللغة وعلماء النفس بالنسبة لتعليم اللغات... إنه من الصعب الاعتقاد بأن أيا من علم اللغة أو علم النفس قد وصل إلى مستوى من الفهم النظري (للغة) يمكن أن يساعد على تعزيز«التقنية» اللازمة لتعليم اللغات» [18].

لقد قامت عدة محاولات لاستخدام القواعد التوليدية التحويلية بذاتها أساسا لتعليم اللغات الأصلية والأجنبية، إلا أن النجاح لم يحالف أيا منها. فاكتفى المتأخرون بتضمين كتب القواعد التعليمية بعض النتائج التي توصل إليها أصحاب هذه المدرسة، بحيث يستطيع المدرس أن يسبر أغوار اللغة،

ويتجنب بعض المطبات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها. وربما كان أفضل هذه الكتب بالنسبة للغة الإنجليزية هو ذلك المرجع الشامل الجامع الذي ألفه كويرك وزملاؤه[19]، والذي حول إلى كتاب قواعد تعليمي[20]، وما زال مستخدما مع الكبار بوجه خاص منذ عدة سنوات. أما بالنسبة لكتب تعليم اللغة، أصلية أم أجنبية، الموجهة للأطفال، فلم يطرأ عليها تغيير كبير تحت تأثير القواعد التوليدية التحويلية.

ولعل أهم المساهمات التي قدمتها هذه المدرسة لتعليم اللغات هو أنها لفتت الأنظار بشكل قوي إلى مدى تعقيد اللغة من ناحية ومدى انتظامها من ناحية أخرى، بحيث يخضع كل ما فيها للقواعد دون استثناءات أو شواذ. كما أنها نبهت إلى ضرورة التركيز على مساهمة الطفل الإيجابية عند تعلمه اللغة، بأن تتاح له الفرصة لصنع الفرضيات واختبار تلك الفرضيات على واقع اللغة التي يسمعها، بحيث يستفيد من الأخطاء التي يرتكبها للتوصل إلى الصيغ السليمة، وبأن تترك له حرية التعبير عن نفسه، حتى بلغة قاصرة، ما دامت هذه اللغة تؤدي الرسالة المرغوب فيها، بغض النظر عن الأخطاء.

لقد أوجزنا فيما سبق عرضا لثلاث من المدارس اللغوية، اثنتين منها حديثتين ما زالت آثارهما ملموسة حتى الآن. إلا أنه نظرا إلى أن نظرية تشومسكي هي الأحدث، وهي التي هزت الثقة بطريقة تدريس اللغات الأجنبية «السمعية الشفوية»، التي سادت ردحا طويلا من الزمن، رغم أنها لم تأت بالبديل، ونظرا إلى أن جميع تلك النظريات، قديمها وحديثها، كانت تتعامل مع اللغة مقتلعة من جذورها الاجتماعية، أي أنها كانت تتعامل مع لغة مثالية يتحدثها أناس مثاليون في مواقف مثالية، وهذا أمر غير مفيد بالنسبة للتعليم الفعلي للغات، فقد دعت الحاجة إلى البحث عن نظرية جديدة تأخذ الواقع الفعلي، والمجتمع الذي يتكلم اللغة، بعين الاعتبار، بحيث يصبح تعليم اللغة لا كجهاز جامد مقطوع العلاقة بمجتمعه، بل كأداة للتواصل الاجتماعي الفعلي.

وهذا ما حصل فعلا في السنوات الأخيرة، بالنسبة للمدرسة اللغوية الجديدة التي يمكن أن نطلق عليها اسم مدرسة علم اللغة الاجتماعي، وهي التي سنتناولها بالشرح فيما يلي.

مدرسة علم اللغة الاجتماعي[21] (The Sociolinguistic School)

الاهتمام بدراسة اللغة في محيطها الاجتماعي كان وما زال سمة مميزة من سمات المدارس اللغوية في أوروبا، وخصوصا في المملكة المتحدة حيث كان فيرث (Firth) يركز عليها في جميع أبحاثه ودراساته. كما كان لغيره من أمثال مالنوفسكي (Bronislaw Malinowsky) باع طويل قي هذا المجال منذ أوائل القرن الحالي. وحتى في الولايات المتحدة كان هناك بعض الرواد من أمثال بوس (Boas) وسابير (Sapir) وغيرهما ممن ساهموا في هذا المجال، بسبب اهتمامهم بدراسة لغات الهنود الحمر هناك. ولكن المدارس اللغوية الحديثة، كمدرسة بلومفيلد البنيوية، ومدرسة تشومسكي التوليدية التحويلية، طغت على ذلك الاتجاه طغيانا كبيرا، بحيث توجهت جميع الجهود تقريبا إلى تلك الدراسات فترة طويلة من الزمن.

إلا أنه بعد سنوات قلائل من ظهور نظرية تشومسكي، تصدى لها واحد من العلماء الأمريكيين هو ديل هايمز[22] وبين بكل جلاء أنها نظرية قاصرة لأنها تقتصر على ظاهر اللغة، رغم محاولتها التعامل مع المعاني، ولأنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها وبذلك تخسر خسارة هائلة، وتصبح محدودة غير شاملة لجوانب اللغة المختلفة، وخصوصا الظروف التي تتحكم في استخدامها الفعلي في المجتمع. وفيما كان تشومسكي يبحث عما يكون القدرة أو الملكة اللغوية (Linguistic Competence)، دعا هايمز زملاءه من اللغويين وعلماء الاجتماع والانثروبولوجيا إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل (Communicative Competence)، التي تشمل القدرة اللغوية، ولكنها تتعداها إلى استخدام اللغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام. وعلى الرغم من أن هايمز وزملاءه لم يتوقفوا عن أبحاثهم في هذا المجال، إلا أن الاهتمام الفعلي واسع النطاق بالموضوع لم يظهر إلا في السنوات القليلة الماضية، بعد أن اتضح أن نظرية تشومسكي قد وصلت إلى درجة من التجريد بحيث لم يعد يفهمها إلا المختصون بها، وبعد أن اتضح عقم المحاولة للاستفادة من القواعد التي توصل إليها علماء هذه المدرسة في تعليم اللغات، نظرا إلى أن تلك القواعد قد اقتصرت على دراسة ما يمكن قوله باللغة، ولم تشمل ما يمكن قوله في زمان معين، ومكان معين، وعلى لسان متكلم معين، يخاطب مستمعا

معينا، بطريقة معينة، وفي ظروف اجتماعية معينة، لتحقيق غرض معين، أي أنها اقتصرت على اللغة نفسها معزولة عن أي محيط تستخدم فيه. ولذلك فإن مجرد تدريس تلك القواعد تظل فائدته لدارس اللغة محدودة إلى أبعد الحدود. وهكذا ظهرت المدرسة الجديدة التي تهتم بجميع تلك الأمور، وأصبحت دراساتهم في هذا المجال تسمى علم اللغة الاجتماعي.

هذا وقد اهتمت مجموعات مختلفة من هؤلاء العلماء بجوانب مختلفة من الموضوع. إلا أنهم جميعا متفقون على أن الجملة ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يتركز عليها البحث، كما كان الحال عليه في الماضي بالنسبة لجميع المدارس اللغوية السابقة. بل اتخذ هؤلاء من الكلام المتصل (discourse) سواء كان شفويا، أو نصا كتابيا (text) وحدة لدراستهم، وانصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل، أو دراسة النص المكتوب على اعتبار أنه هو الوحدة التي تعبر عما يحصل فعلا في موقف معين وإن أمكن بالطبع تحليله إلى مستوى الجملة أو أجزاء الجملة-وخصوصا مما يستخدم في الحوار بين شخصين، أو في الحديث بين أكثر من شخصين.

فقد اهتم البعض بدراسة وتصنيف الأغراض أو الوظائف التي تستخدم اللغة من أجلها في رزم متشابهة، نظرا إلى الأعداد الكبيرة جدا من الأغراض التي تستخدم اللغة للوفاء بها. وربما كان أفضل محاولات التصنيف هذه ما قام به عالم اللغة البريطاني هلاداي[23] الذي جمع كافة الأغراض أو الوظائف التي تفي اللغة بها، تحت سبعة أصناف. فهناك الوظيفة اللغوية التي تعمل على التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر، وعبارات الرجاء، وأحكام المحاكم، وعبارات الزواج والطلاق وما شابه ذلك. وهناك الوظيفة اللغوية التي تعمل على تنظيم الأحداث وتنظيم اللقاءات بين الأفراد، كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة أو عبارات القوانين والأنظمة وما إليها. ثم هناك الوظيفة اللغوية التي تضمن المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية بين أفراد مجتمع معين، وتشمل أساليب الخطاب بين الأفراد، واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة، أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة، وأنواع التحية المناسبة لكل فئة من فئات وأعمار المجتمع، ومجرد تبادل الكلام المناسب في مناسبات مختلفة كالحفلات الرسمية أو العامة أو الشخصية.. الخ. كما أن هناك

بالطبع الوظيفة الإعلامية أو الإخبارية، حين تستخدم اللغة في الإخبار عن حقائق أو أحداث معينة أو عن نوع من المعرفة، أو في شرح أمر معين، أو تقديم تقرير عن موضوع معين، كالتقارير والنشرات الإخبارية والمعلومات العلمية المختلفة، والمعلومات العامة التي يتناقلها الأفراد في أحاديثهم اليومية أو تنشرها الصحف والإذاعات، أو تتناقلها النشرات أو المجلات العلمية العامة، وما إلى ذلك. ثم إن هناك وظيفة اللغة التي تعبر عن الانفعالات الشخصية من سرور وسعادة وحزن وغضب واستياء واشمئزاز وفرح وحب وكره، ومئات المشاعر التي تعتمل في صدر الإنسان.

وقريب من هذه الوظيفة استخدام اللغة في التعبير عن أمور خيالية، أي من خلق العقل الإنساني، كالقصص والروايات والشعر على المستوى الراقي، ومجرد قول النكات، والأحاجي والفوازير، والكلام الفارغ بقصد التسلية على المستوى العادي.

وأخيرا فإن اللغة تستخدم في وظيفة هامة أخرى هي الوظيفة التربوية التعليمية، سواء كانت رسمية في المدارس والكليات، أو عادية على ألسنة الأطفال الذين يسألون آلاف الأسئلة للوصول إلى معلومات عن العالم الذي يعيشون فيه.

هذه واحدة من محاولات تصنيف الأغراض أو الوظائف اللغوية المختلفة إلى عدد محدود جدا من المجموعات يستطيع الفرد أن يعيد إلى واحدة منها آلاف الوظائف التي يعبر عنها عن طريق اللغة كالاعتذار، والتعاطف، والسؤال، والأمر، والتعليق على كلام ا لغير، والإقناع، والنصح، والإصرار، والتذكير، والتأكيد، والموافقة، والرفض، والاتهام، والإنكار، والتقرير، والشكوى، والنقد، والتوبيخ، والإنذار، والإهانة، والتهديد، واللوم، و.. . ، و.. . ، وعدد لا حصر له من الوظائف اللغوية المختلفة. وقد قام غير واحد من العلماء بتصنيفات أخرى تختلف كثيرا أو قليلا عن التصنيف الذي ذكرناه آنفا لا داعي للتعرض لها، لأن المقصود هو ذكر الاتجاه العام الذي ذهب إليه هذا الجمع من العلماء، لا الإشارة إلى تفاصيل ذلك الاتجاه، أو على الاختلاف بين الاتجاهات المتعددة.

وقد ذهب علماء آخرون إلى تحليل الكلام على أساس الأساليب اللغوية المختلفة التي يستخدمها الفرد في المواقف المختلفة، وبينوا أنها تتوقف

على عدة عوامل أهمها: موضوع الكلام، ثم المستمع أو المستمعين، ثم نوع الكلام هل هو شفهي أم مكتوب، ثم نوع الموقف ومدى كونه موقفا رسميا أو خلاف ذلك.

ومن أوائل من قام بهذه الدراسة العالم مارتن جوس[24] الذي استخدم معيار الرسمية (formality) في القيام بتقسيم الكلام إلى مستوياته الرسمية المختلفة، وقد قسم الكلام، سواء أكان شفهيا أم كتابيا إلى مستويات خمسة هي:

1- المستوى الخطابي (أو الجامد)

وهو الأسلوب الذي يستخدم في مخاطبة جمهور كبير لا تربطه بالمتكلم روابط صداقة أو معرفة حميمة، والذي تنتقي كلماته بعناية كبيرة، وتستخدم فيه أنواع معينة من الوسائل التعبيرية كالأشكال البلاغية المختلفة، كالأبحاث التي تلقى في المؤتمرات العلمية، والمحاضرات التي تلقى في الجامعات حيث يكون عدد الحضور كبيرا، والمقالات التي تكتب في المجلات العلمية أو الجدية بشكل عام، والتي تخلو جميعها من أي تعابير انفعالية أو شخصية، والتي يكون التركيز فيها عادة على الموضوع ذاته ومحاولة إيفائه حقه من الشرح والتحليل والنقاش.

2- الأسلوب الرسمي

وهو شبيه بالأسلوب السابق، إلا أنه أقل جمودا وحيادا. ويستخدم في المحاضرات الجامعية للفصول الصغيرة، كما يستخدم في معظم المقالات التي تكتب في المجلات الجدية، والأعمدة الجدية في الصحف، وما شابه ذلك.

3- الأسلوب الاستشاري (كما يدعوه جوس)

وهو الأسلوب المستخدم في الحوارات الجدية بين الناس والتي يجري اختيار عباراته بشيء من العناية كالمعاملات التجارية، وحوار المحامي مع موكله، أو الطبيب مع مريضه، والاستجوابات التي تجرى في المحاكم وما إلى ذلك.

4- الأسلوب العادي

وهو الأسلوب المستخدم بين زملاء المهنة والمعارف وبعض الأصدقاء، والذي لا يجري التقيد فيه كثيرا بالنسبة لاستخدام العبارات أو المفردات

المختارة، بل يجرى الكلام على سجيته.

5- الأسلوب الودي الحميم

وهو الأسلوب المستخدم عادة بين أفراد الأسرة الواحدة، وبين الأصدقاء الحميمين، والأحباب، والذي تسقط فيه عادة جميع التحفظات، بل تستخدم فيه العبارات التي تعبر عن الانفعالات الخاصة دون أي قيود تقريبا. (ويختلف هذا بطبيعة الحال باختلاف المجتمعات، وباختلاف مدى ودية العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة، والطريقة التي يخاطب بها الأبناء آباءهم أو أمهاتهم على وجه الخصوص).

هذا توجه آخر انصرف إليه نفر من علماء اللغة سعيا وراء الانطلاق إلى أبعد من حدود اللغة نفسها، وبنيتها النحوية والصرفية. إلا أن التوجه الأوسع الذي يشمل هذين التوجهين اللذين ذكرناهما، ولكنه يضيف إليهما جميع الأبعاد الأخرى، هو ذلك الذي بدأه أوستن[25] وسيرل[26]، ثم طوره وتوسع فيه نفر كبير من رجال علم اللغة الاجتماعي من أمثال هايمز[27] وجمبرز[28] وغيرهما بحيث أصبح الموضوع الآن يسمى اثنوجرافيا التواصل[29] وهو أشمل حتى من الطريقة التي يتناول بها علم اللغة الاجتماعي ظاهرة التواصل. ويتلخص الاتجاه الحديث في النظر إلى عملية التواصل على أنها تتألف من ثلاثة عناصر:

العنصر الأول هو الموقف أو الظرف الذي يتم فيه التواصل م (situation ofcommunication)، كإحدى الحصص في فصل مدرسي، أو محاضرة في قاعة محاضرات في الجامعة، أو صلاة الجمعة في أحد المساجد، أو اجتماع في أحد الدواوين، أو اجتماع لمجلس الوزراء، أو سفر في أحد القطارات أو الطائرات، إلى غير ذلك من مئات أو آلاف المواقف المختلفة التي يحصل فيها التواصل المستمر.

أما العنصر الآخر فهو ما يدعى بالحدث التواصلي (communicative event)، وهو الذي يؤلف عدد منه الموقف اللغوي المذكور سابقا. وهناك مواقف تتكون من عدد محدد معروف مسبقا من الأحداث اللغوية المتتابعة كتلك التي يتبع بعضها بعضا على نسق معين في صلاة الجمعة، أو في محاضرة جامعية مثلا، بينما تتألف مواقف أخرى، كاللقاءات العادية المختلفة بين الناس، من أحداث يصعب التكهن بها.

والعنصر الثالث الذي يدعى بالفعل التواصلي (communicative act) يتألف من الأقوال نفسها التي يتألف منها كل من تلك الأحداث. فإقامة الصلاة يوم الجمعة حدث تواصلي يتألف من عدد من الأفعال التواصلية المعروفة، وهي التكرار مرتين لكل من العبارات المستخدمة في إقامة الصلاة والتي هي أفعال (أو عبارات) معروفة يمكن الحكم عليها مسبقا. بينما تتألف غيرها من الأحداث من عبارات وجمل، وأجزاء من جمل، هي التي تؤلف على سبيل المثال الحوار بين شخصين يلتقيان صدفة، أو على موعد مسبق، والتي لا يمكن التنبؤ بها مسبقا، وإن كانت هناك قواعد اجتماعية تحكم كثيرا منها.

إن التركيز في الوقت الحاضر ينصب على تحليل الأحداث التواصلية من جوانبها المختلفة بما في ذلك الأجزاء غير اللغوية منها، كالإشارات وقسمات الوجه، والضحك، والبكاء.. الخ المصاحبة للكلام. وقد أصبح من المتفق عليه تقريبا الآن أن مكونات أي حدث تواصلي هي التالية:

1- نوع الحدث: أهو حوار، أم محاضرة، أم قصة أم نكتة... الخ

2- موضوع الحدث: أهو الطقس، أم الصناعة، أم الدين، أم أي من آلاف الموضوعات المختلفة.

3- غرض أو وظيفة الحدث: وهذا يشمل الغرض من الحدث بكليته، والوظائف المختلفة لأجزائه من الأقوال المختلفة التي تصدر عن المتحدثين.

4- المناسبة أو الموقف: وتشمل هذه: المكان، والزمان، من وقت ويوم وشهر وسنة وموسم، كما تشمل تفاصيل المكان من حجم وأثاث وما إلى ذلك.

5- المشاركون في الحدث: بما في ذلك أعمار المشاركين وأجناسهم ذكورا كانوا أم إناثا، أم خليطا من الاثنين، وانتماءاتهم العرقية، وأوضاعهم الاجتماعية، وعلاقاتهم بعضهم ببعض.. . الخ.

6- شكل أو صيغة الرسالة اللغوية: ويشمل هذا الكلام المحكي أو المكتوب، كما يشمل الأشكال اللغوية وغير اللغوية، واللغة أو اللغات التي يتم التحدث بها، وكذلك اللهجات المختلفة إن وجدت.

7- محتوى الرسالة اللغوية: ويشمل هذا المعاني، أو الأحاسيس، أو الأفكار التي تقوم الرسالة بنقلها.

8- تسلسل الكلام: أو الأقوال المختلفة، بما في ذلك كيفية أخذ المتكلمين أدوارهم في الكلام، ومقاطعة أحدهم الآخر وما إلى ذلك.

9- قواعد التفاعل اللغوي: وتشمل هذه الأصول الاجتماعية التي تنبغي مراعاتها أثناء الكلام، والتي تختلف باختلاف المتكلمين: أعمارهم، وأجناسهم، وعلاقاتهم،... الخ.

10- المفاهيم التي على أساسها يتم تفسير الأقوال: وتشمل هذه المفاهيم والمعتقدات والأمور الحضارية الأخرى المشتركة بين أفراد مجتمع معين، والتي تعين أحد أولئك الأفراد على تأويل وفهم ما يقوله الفرد أو الأفراد الآخرون بالشكل السليم [30].

هذه، بإيجاز شديد جدا، هي بؤرة اهتمام كثير من المحدثين من علماء اللغة، أو علماء علم اللغة الاجتماعي، أو اثنوجرافيا التواصل. وهي، كما هو واضح، أعقد بمراحل من مجرد النظر في تركيب اللغة الصوتي، والصرفي، والنحوي، وحتى الدلالي، لأنها تشمل كافة جوانب الحياة تقريبا، التي تحتل اللغة المركز الرئيس فيها.

وربما تساءل البعض: وما هي أهمية هذا كله لتعليم اللغات الأجنبية؟ والإجابة عن ذلك واضحة كل الوضوح. فما هي الفائدة من إتقان تراكيب اللغة والمقدرة التامة على تركيب الجمل الصحيحة، إذا لم يعرف المتحدث بها كيف يستخدم الأشكال المناسبة في المواقف المختلفة، وأن يغير تلك الأشكال بتغير نوع الحدث، أو موضوعه، أو الغرض منه أو مناسبته أو المشاركين فيه، إلى آخر مكونات الحدث العشرة التي أشرنا إليها سابقا؟ فكلنا يعرف بالسليقة مثلا، أننا، حتى في المجتمع الواحد، نستخدم أساليب وطرائق خطاب تختلف باختلاف الإنسان الذي نخاطبه. فالأساليب والطرائق التي نستخدمها مع الغريب، غير تلك التي نستخدمها مع القريب، غير تلك التي نستخدمها داخل البيت، غير تلك التي نستخدمها مع رؤسائنا في العمال، أو مع رجال الدين، أو مع رأس الدولة، أو الوزير، أو كبير السن، أو المريض، أو المنكوب الخ الخ. وكثيرا ما يعتبر استخدام الصيغة الخاطئة إهانة للمخاطب، أو أنها على الأقل يمكن أن تولد انطباعا خاطئا عن المتكلم، أو تسبب نوعا من سوء التفاهم. هذا بالضبط بجميع تعقيداته، هو ما يعنيه القول العربي المأثور: «لكل مقام مقال». وهذا ينطبق على المجتمع

الواحد ذاته. فكيف يكون الحال إذا تعلم المرء لغة غير لغته، وكان عليه أن يستخدم تلك اللغة في مجتمعها الأصلي ومع أصحابها الأصليين ؟ إن القواعد التي تحكم استخدام الصيغ أو الأساليب وطرائق الخطاب المختلفة، وحتى طرائق استخدام الأيدي والعيون وأجزاء الجسم الأخرى، وحتى المسافة التي يقفها المتكلم من المخاطب الخ تختلف من مجتمع لغوي إلى آخر بقدر اختلاف الخلفية الحضارية لكل منهما. وهي في العادة قواعد يكتسبها الفرد في مجتمعه بشكل تلقائي، بينما يظل خالي الذهن بالنسبة لها، إذا تعلم لغة أجنبية دون أن يتعلم في الوقت ذاته القواعد الاجتماعية لاستخدامها، فتظل قدرته على استخدام اللغة الأجنبية محدودة جدا، وكثيرا ما تؤدي إلى عدم الفهم، أو إساءة الفهم، أو الاستياء، أو الغضب الخ. إن الأمثلة على ذلك لا حصر لها، ولكنا، لكي نبرز أهميتها، سنورد أمثلة قليلة من مجتمعات متباينة ربما تفي بالغرض في هذا المقام. ونحن، إذ نفعل هذا، لا نرمي إطلاقا إلى القول إن طرائق وأساليب التعبير في مجتمع أفضل أو أسوأ من غيرها في مجتمع آخر. إن كل ما نود قوله هو أن هذه الأساليب تختلف من مجتمع إلى آخر.

انظر مثلا إلى الطريقة غير المباشرة التي نستخدمها في مجتمعاتنا العربية لنقل خبر مؤلم كالوفاة، أو اكتشاف أن عزيزا مصاب بمرض عضال، أو ما شابه ذلك، بينما تستخدم الطرائق المباشرة في معظم الحالات في المجتمعات الانجلوسكسونية كالإنجليزية. وهذا ينطبق أيضا على العبارات ذاتها التي نستخدمها في مثل هذه المناسبات كقولنا: انتقل إلى رحمة الله، أو واروا فلانا الثرى، أو في مخاطبة المصاب بفاجعة موت عزيز كقولنا: البقية بحياتك، أو العمر لك، أو عظم الله أجركم.. الخ، والتي تختلف اختلافا تاما عما يستخدم في مجتمعات أخرى. وحتى التهاني، وطرائق التعبير عن الفرح والسعادة، أو عن الأسى واللوعة في مجتمعاتنا العربية تبدو غريبة، أو مبالغا فيها إلى حد كبير، إذا استخدمت مرادفاتها للتعبير عن نفس المشاعر في مجتمعات أخرى. أما إذا استخدمت المرادف لعبارة «يسلموا ايديكي»، التي تقولها لوالدتك أو زوجتك مثلا عندما تصنع لك طبقا شهيا، أو تصلح لك قميصك.. الخ، في مجتمع أمريكي مثلا، فإن ذلك يبدو مستغربا جدا[39]. لنأخذ أمثلة أخرى من مجتمعات أكثر تباينا مما

ذكرنا حتى الآن.

هناك مجتمعات لا يجوز فيها إلقاء التحية على من تصادفه في الشارع، بل عليك أن تذهب إلى بيته لتفعل ذلك. هناك مجتمعات لا تتحدث في الأمور الدنيوية قط في الأيام المقدسة عندها. هناك مجتمعات لا تسمح باستخدام الأيدي للتربيت على الكتف بين المتحدثين في أي ظرف من الظروف. هناك مجتمعات لا تسمح لك بالخوض في الأمور الشخصية عندما تسافر مع شخص آخر لا تعرفه حتى لو دام السفر ساعات طويلة. هناك مجتمعات لا تسمح لأكثر من متحدث واحد في آن واحد في اجتماع كبير. هناك موضوعات يمكن أن يتحدث فيها الذكر مع الأنثى، أو الابن مع أبيه في بعض المجتمعات، كالمجتمعات الغربية مثلا، بينما لا يسمح بالخوض فيها في مجتمعات أخرى. هناك مجتمعات يعتبر الحديث العادي بطبقة الصوت العادية مقبولا من الطالب إذا خاطب أستاذه في الفصل أو في قاعة المحاضرات، بينما لا تسمح له مجتمعات أخرى بذلك، بل تتطلب منه صوتا خفيضا وامتناعا عن الجدل في مثل هذه المناسبات.

إن أمثلة الاختلاف في الاستخدام الفعلي للغة في المواقف المختلفة عديدة جدا، حتى عندما يتركز البحث عن أوجه الاختلاف بين مجتمعين اثنين فقط هما المجتمع الذي يتكلم الطالب لغته كلغة أصلية، والمجتمع الذي يرغب في تعلم لغته. وسنورد أمثلة كثيرة أخرى في الفصل الرابع من هذا الكتاب. أما هنا فإنا نأمل أن نكون قد أعطينا فكرة سريعة عن بعض وجوه الاختلاف تلك، وعن مدى أهميتها بالنسبة لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية. إن إتقان الطرائق السليمة للاستخدام اللغوي أشق بمراحل من إتقان قواعد اللغة وأصواتها، لدرجة أن إحدى الباحثات تحبذ أن تظل لدى دارس اللغة الأجنبية لكنة خاصة تميزه عن أصحاب اللغة نفسها، بحيث يعرف هؤلاء أن المتحدث باللغة غريب عنهم، فيتسامحون إزاء أخطاء الاستخدام التي يرتكبها[32].

إن مدى أهمية هذه الدراسات الحديثة بالنسبة لتعلم اللغات الأجنبية سيجري تفصيله في الفصل الرابع، أما مدى انعكاسها على طرائق تعليم اللغات الأجنبية فسيجري تناوله بشيء من التفصيل في الفصل السادس من هذا الكتاب. وكل ما قصدنا إليه هنا هو أن نلفت النظر إلى التغير في

الأساس النظري للدراسات اللغوية، أو على الأصح، اللغوية / الاجتماعية، ذلك التغير الذي كان لا بد من أن ينتج عنه إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات، حتى الحديثة منها، التي ظلت سائدة حتى عهد قريب.

الهوامش

(1) انظر: نايف خرما (1979)، الفصل الثالث، ص 137-205.

(2) من أفضل الكتب التي تعالج موضوع هذا الفصل: المرجع السابق باللغة العربية، وكتاب روليت (1979)Eddy Roulet باللغة الإنجليزية، اللذان اعتمدنا عليهما بشكل رئيس ما عدا القسم الأخير من الفصل.

(3) انظر: ابن خلدون «المقدمة». بيروت: دار الرائد العربي، الطبعة الخامسة 1982. الفصل الحادي والأربعين من الباب الرابع من الكتاب الأول: صفحة 560.

(4) انظر: سوسير (1916)de Saussure, Ferdinand.

(5) انظر: سابير (1921) Sapir, Edward، 1966.

(6) انظر: بلومفيلد (1933) Bloomfield, Leonard

(7) انظر: سكينر (.1957) Skinner. B. F

(8) انظر: ويلز (.1947)Wells, R. S.

(9) انظر: هاريس(.1951)Harris, Zellig S.

(10) انظر. بايك (.1954-1960)Pike, kenneth L.

(11) انظر: فريز (.1940)Fries, Charles C و1945 و 1952.

(12) انظر: لادو (1957)Lado, Robert و1961 و 1964.

(13) انظر: كارول (1972)Carroll, Lewis.

(14) انظر: تشومسكي (1957)Chomsky, Noam.

(15) انظر: تشومسكي (1959)Chomsky, Noam.

(16) انظر: تشومسكي (1965)Chomsky, Noam.

(17) انظر: روبرتس (1956)Roberts, Paul و 1962 و 1964.

(18) انظر: تشومسكي (1966)Chomsky, Noam، ص 43.

(19) انظر: كويرك وزملاءه (1972)Quirk, Randolf et al.

(20) انظر: كويرك وجرينباوم (1973)Quirk & Greenbaum.

(21) كتب جيدة كثيرة ظهرت مؤخرا تتناول علم اللغة الاجتماعي بالبحث والدراسة. أحدثها. وربما كان أفضلها كتاب سفيلترويكي (.1982)Saville Troike, M الذي استقينا منه كثيرا من معلومات هذا الجزء من الفصل.

(22) انظر: هايمز (1972 / 1966)Hymes, Dell.

(23) انظر: هلاداي: (1973)Halliday, Michael.

(24) انظر: جوس (1967)Joos, Martin.

(25) انظر: أوستن (1962)Austin, John.

(26) انظر: سيرل (1969)Searle, John.

(27) انظر: هـايمـز (1967) Hymes, Dell، 1972.

(28) انظر: جمبرز (1972)Gumpers, John.

(29) انظر: سفيل ترويكي (1982) Saville-Troike, Muriel

(30) انـظـر: هـايمـز (1967)Hymes, Dell، 1972. وفـردريـك (1972)Friedrich, Paul وسـفـيـل تـرويـكـي (1982) Saville-Troike, Muriel، ص 137-ص 138.

(31) هذا المثال وأشباهه يقدمها ولفسن (1981.)Wolfson,N وكثيرون غيره.

(32) انظر: ايرفين تريب (1972.)Ervin-Trip, S. M.

2 تعلم اللغات. الجانب السيكولوجي (نظريات تعلم)

مقدمة:

التعلم من الأمور بالغة الأهمية في الحياة. بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم مستمرة تبدأ منذ أن يرى الإنسان النور، ولا تتوقف لحظة طالما ظل الإنسان على قيد الحياة: يتعلم كيف يتعامل مع أفراد أسرته وأصدقائه وأقرانه ومعارفه، بل المجتمع عامة، ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته ومتغيراته ومتطلباتها، ويتعلم كيف يلعب دوره في المجتمع والعالم من حوله، بل إن الإنسان يتعلم كيف يتعلم.

وبداية، لا بد من أن نفرق بين التعلم والنضج. صحيح أن كلا منهما يعني تغيرا، وتغيرا ملموسا، في حياة الإنسان، ولكن التعلم يمثل سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان الناتجة عن الخبرة، أما التغيرات التي تحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج أو البلوغ أو النمو، أو الاستجابات الفطرية، فلا ينبغي أن ننظر إليها على أنها عملية تعلم. إذ لا يمكننا القول إن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه أو المشي أو الجري نتيجة نموه الطبيعي قد تعلم كل ذلك، أو إن إنسان العين عندما

ينقبض بتأثير النور الساطع قد تعلم الانقباض. وبعبارة أخرى ينبغي أن نميز بين العوامل التي تتحكم فيها الوراثة إلى حد بعيد، والعوامل السلوكية التي هي في الأساس نتاج التجربة.

نظريات التعلم:

في هذا الفصل سوف نتعرض ببعض التفصيل لنظريات التعلم المختلفة، تلك التي تتعلق بالتعلم بصورة عامة وتلك التي تتعلق بتعلم اللغة الأصلية واللغات الأجنبية بصورة خاصة، كما سنتعرض للتطبيقات الحياتية المختلفة لهذه النظريات. ولكن ما هي نظريات التعلم ؟

نظريات التعلم هي محاولات يقوم بها العلماء المختصون لدراسة ظاهرة التعلم التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا، إذ يقوم هؤلاء العلماء بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتنبؤ بها. ونظرا لاتساع موضوع التعلم وتشعبه، وللعديد من الحقائق التي ينبغي التعامل معها، فقد ظهرت منذ بداية القرن الحالي نظريات عديدة في هذا المجال يبحث كل منها في جانب أو أكثر من جوانب التعلم، وأجريت لها تطبيقات عملية على تعلم الحيوان والإنسان. وقد اصطلح علماء النفس على تقسيم نظريات التعلم الرئيسة إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول يشمل ما يسمى بالنظريات الارتباطية نظرا لأنها تقوم على الارتباط بين الأحداث البيئية والسلوك. والقسم الثاني، وهو وثيق الصلة بالقسم الأول، ويشمل ما يسمى بالنظريات الوظيفية، وهي التي تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك، والتي تميز الإنسان عن الكائنات الحية الأخرى من حيث ما يظهره من نية وغرض وتوجه نحو الهدف. وقد اصطلح علماء النفس على إطلاق النظريات السلوكية على النظريات التي تندرج تحت القسمين الأول والثاني نظرا لاعتمادها جميعا على المثيرات واستجاباتها والارتباط فيما بينها، وكذلك على أشكال التعزيز المختلفة، وتمييزا لها عن النظريات التي تندرج تحت القسم الثالث الذي يشمل ما أطلق عليه اسم النظريات المعرفية. والنظريات المعرفية هذه تعطي الأولوية للعمليات التي تجري داخل الإنسان، كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرار وحل المشاكل وما شابه ذلك، على تلك العمليات التي تتصل بالبيئة الخارجية أو بالاستجابات

الظاهرة.

وقبل إعطاء القارئ فكرة عامة عن العلاقة بين هذه النظريات واكتساب اللغة أو تعلمها، سنحاول تقديم صورة موجزة عن هذه النظريات وتطبيقاتها العملية.

أولا: النظريات السلوكية (Behavioral Theories)

وتشمل هذه النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية.

١- النظريات الارتباطية (Connectionism)

الارتباطية تعني العلاقات بين الأفعال والأفكار. ومن أشكال الارتباط الاقتران والتشابه والتضاد والسببية والتتابع. ولعل أبرز هذه الأشكال هو الاقتران الذي يعني وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما. ووقوع إحدى الخبرتين في وقت لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى. ولا يزال قانون الاقتران يلعب دورا هاما في تعلم اللغات. ومن أبرز فروع هذه النظرية العامة النظريات التالية:

أ- نظرية الارتباط لثورندايك (:Connectionism)

الارتباط من الأمور المعروفة في الحياة. فهناك الارتباط بالتشابه، والارتباط بالتضاد، والارتباط بالتعايش والتتابع والاقتران. وتقوم نظرية ثورندايك على الارتباط بين الموقف والاستجابة التي يقوم بها الإنسان (أو أي كائن حي آخر) في ذلك الموقف، أو ما يعرف باسم الارتباط بين المثير والاستجابة. ويعرف ثورندايك المثير بأنه العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي، أو أي تغير داخل الكائن بفعل عامل خارجي. أما الاستجابة فتعني ردود الفعل الظاهرة و غير الظاهرة (بما في ذلك الصور والأفكار التي تحدث بفعل مثير ما). وهناك عدة عوامل تتعلق بهذا الارتباط منها: الاستعداد، أو الظروف التي تجعل المتعلم يميل إلى الاستزادة من المتعلم، والتدريب، أي تعديل وزيادة الارتباط، والأثر أو الاستمرار في التعلم إذا ما صاحبه قبول (أو إشباع) من المتعلم، ثم نقل الارتباط إلى موقف جديد، وأخيرا هناك انتشار الأثر في المواقف التعليمية الأخرى.

ب- نظرية الإشراط الكلاسيكي (:Classical Conditioning)

وضع عالم النفس الروسي الشهير، ايفان بافلوف، المفاهيم الخاصة

بهذا النوع من التعلم. وكما في النظرية السابقة، فإن نظرية بافلوف تقوم على الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكنه يميز أولا بين المثير غير الشرطي (مثل رؤية الطعام)، والاستجابة غير الشرطية (إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها) من جهة، والمثير الشرطي (مثل ربط رؤية الطعام بصوت جرس)، والاستجابة الشرطية (مثل إفراز اللعاب عند سماع صوت ذلك الجرس) من جهة أخرى. فإذا تم الارتباط بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي فإن هذا الاشتراط يصبح قادرا على إحداث استجابة شرطية، أي يحدث التعلم. وبعد مرحلة الاشتراط هذه تأتي مرحلة تعميم المثير، أي أن الكائن يصبح قد تعلم الاستجابة بطريقة مشابهة لعدة مثيرات متشابهة (كان يسيل لعاب الكائن عند سماعه صوت جرس أو أصوات أجراس تشبه صوت الجرس الأصلي). والمرحلة النهائية في الاشتراط الكلاسيكي هي مرحلة التمييز أو الانطفاء. ففي هذه المر حلة يستجيب الكائن للمثيرات الصحيحة فقط (مثل صوت الجرس الأصلي الذي يؤدي إلى ظهور الطعام دون الأجراس الأخرى)، أي تصبح استجابته انتقائية لمثيرات معينة. أي كلما أمكن للكائن الحي التعرف على المثيرات الخاصة زاد تعلمه. أما الانطفاء فيعني الكف عن الاستجابة للمثيرات التي لا تعود قادرة على إعطاء التعزيز (كان يتعلم عدم إفراز اللعاب عند سماع صوت أجراس أخرى غير صوت الجرس الذي يأتي بالطعام).

2- النظريات الوظيفية :(Functional Theories) وهي تشكل نمطا آخر من أنماط النظريات السلوكية، ولكنها تختلف في كثير من الوجوه عن النظريات الارتباطية. فالتعلم بالنسبة لهذه النظريات ليس مجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، بل هي تحاول أولا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التحليل السلوكي، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل التفكير والتخيل، وتصر على اعتبارها أنواعا من السلوك. ويطلق على هذه النظريات كذلك اسم النظريات الإجرائية لأن السلوك الإجرائي «سلوك يؤثر في البيئة، ويترتب عليه تغير في العالم، بل إنه يغير في البيئة ذاتها بطريقة أو بأخرى... وهو يماثل، إلى حد قريب جدا السلوك الأدائي، أو ما يعرف (باللغة المستخدمة في الحياة اليومية) باسم السلوك الإرادي أو السلوك الغرضي.»[2] ومن أبرز النظريات في هذا المجال النظريتان التاليتان:

أ- النظرية الإجرائية لسكينر (Operational Theories) يميز سكينر بين نوعين من الاستجابات التي تحدثها المثيرات: الأول: الاستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدد (على سبيل المثال: البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل الطازج). والثاني الاستجابات التي تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة معينة، وهي التي يطلق عليها اسم الإجراءات (Operants)، والتي تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها. وعلى سبيل المثال، فإن قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي على الأقدام بهدف الوصول إلى مكان ما كلها استجابات أو إجراءات متشابهة، وليس هناك داع لافتراض وجود مثير محدد يحدثها. والافتراض بأن السلوك يمكن أن يحدث تلقائيا يعتبر خطوة حاسمة في تكوين نظرية التعلم. غير أن النظرية الإجرائية، بتبنيها هذا الافتراض، لم تقل بأن الاستجابات التلقائية لا يوجد لها مسببات، بل إن ما تقوله هو أن هناك أسبابا أخرى للسلوك بالإضافة إلى المثيرات المحددة المرتبطة مباشرة بالاستجابات.

والمفهوم الثاني من مفاهيم النظرية السلوكية الإجرائية لسكينر هو التعزيز (Reinforcement)، فالاستجابات تؤدي إلى نتائج والنتائج هي الأخرى تؤدي بدورها إلى زيادة الاستجابات (أي أنها تعزز الاستجابات الأولى)، أو قد تؤدي إلى تناقص الاستجابات (Punishment). وعلى سبيل المثال فإن الفأر الجائع سيزيد من عدد مرات الضغط على رافعة إذا كان ينجم عن ذلك زيادة في كرات الطعام. والفأر نفسه سوف يقلل، بل سيوقف، الضغط على الرافعة إذا كان ينجم عنها صدمات كهربائية (وليس الطعام). فهناك تعزيز في الحالة الأولى، وعقاب في الحالة الثانية. وهكذا فإن التعزيز هو تعبير عن زيادة السلوك عندما تكون هذه الزيادة ناجمة عن نتائج الاستجابة.

أما المفهوم الثالث عند سكينر فهو ما يعرف باسم «تمايز الاستجابات»[3]. واستجابات الأفراد أمثلة على هذا التمايز. فالاستجابات لا تحدث إلا مرة واحدة، ذلك لأن الاستجابات المتشابهة ليست متماثلة أو متشابهة تماما، ولكنها تشترك في مظاهر عامة هي التي تجعلنا نقول عنها إنها متشابهة. وهكذا فإن تعزيز استجابة ما يؤدي، كما أسلفنا، إلى استجابات تالية تماثل الاستجابة الأولى المعززة إلى حد ما. ولذلك فالاستجابات المختلفة لا يمكن وضعها في مجموعة واحدة دون تمييز، لأنه لن يكون عندنا في هذه الحالة

سوى صورة عامة للسلوك.

ب- نظرية الحافز للعالم هل[4](Hull's Drive Theory)

حاول هل وضع نظرية كاملة لتفسير عملية التعلم. وقد قامت محاولاته هذه على الافتراض القائل إن التعلم عملية متدرجة متزايدة وليست استبصارا مفاجئا. وتمتاز هذه النظرية كذلك بأنها عامة شاملة في مجالها، مصممة لتطوير مبادئ من المواقف البسيطة حتى المواقف المعقدة. كما أنها تتفق مع نموذج المثير والاستجابة عند ثورندايك، ولكن هل اعتمد كثيرا على الصيغ الرياضية أكثر من التأكيد التطبيقي عند ثورندايك وسكينر.

وكان هل يحرص على عرض نظريته بدقائقها، ففاق بذلك غيره من أصحاب النظريات السلوكية، وخصوصا لأنه اقترب من أصحاب النظريات الأخرى وخصوصا الجشطلط. لذلك لعبت نظريته دورا لا بأس به في «تصالح» النظريات المفسرة للتعلم.

يعتقد هل أن التعلم هو عملية اكتساب عادة تتكون بالتدريج عن طريق تكوين رابطة شرطية بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحي وتشبع فيه حاجة ما. ولذلك فإن الوحدة السلوكية الأساسية عنده هي قوة العادة (Habit Strength).

والمفهوم الآخر لنظرية هل هو الحافز (drive). وهو يرى أن التعلم يحدث من خلال تكيف الكائن بيولوجيا مع البيئة المحيطة به بطريقة تمكنه من العيش.

وشعور الكائن بالحاجة يعني أن هذا العيش لا يحظى بما يستحقه من الاهتمام. ومن هنا تظهر الحوافز الأولية الرئيسة مثل الجوع، والعطش، وتنظيم درجة الحرارة، والتبول والراحة، والنوم، والنشاط، والجماع، وبناء العش، والعناية بالصغار، والتخفيف من الألم. وعند ظهور هذه الحوافز فإن الكائن يبدأ في العمل (أي الاستجابة لهذه الحوافز). والأعمال التي يقوم بها الكائن يجري تعزيزها، الأمر الذي يجعل التعزيز من الأمور الأساسية لتكيف الكائنات. وهناك من الأعمال الأخرى في الحياة (غير التكيف البيولوجي) ما هي ذات أهمية بالغة (كتعلم اللغات، على سبيل المثال)، وتمثل حاجات ينبغي إشباعها وتعزيزها.

التطبيقات العملية للنظريات السلوكية:

حاولنا في الجزء السابق إعطاء صورة موجزة عن أهم المفاهيم التعليمية التي نادت بها النظريات السلوكية، ولكن، لكي تصبح هذه المفاهيم أكثر وضوحا، لا بد من النظر إلى تطبيقاتها العملية.

كان لأعمال ثورندايك دور رئيس في تطوير قياس الذكاء، وتعلم القراءة والحساب والخط، والإرشاد المهني وممارسة التدريب المتواصل. فما زال الكثيرون من المعلمين والمدربين الرياضيين والآباء والأمهات لا يقبلون بالتدريب فحسب بل ويؤكدون عليه على الدوام. وكان ثورندايك يؤكد على المران والتدريب، لا كهدف، بل كوسيلة أساسية في تحقيق إتقان الموضوع المطلوب تعلمه. ويعتبر ثورندايك بحق في طليعة علماء النفس الذين أسهموا إسهاما كبيرا في تطوير الممارسات التعليمية المعاصرة.

أما بافلوف فقد كان السبب في إجراء دراسات تجريبية كثيرة جدا على مختلف أنواع المثيرات والاستجابات. كما أنه المسؤول عن كثير من المصطلحات السائدة اليوم في علم النفس المعاصر، وخصوصا في ميدان التعلم. وفكرة الاقتران تسيطر على الكثير مما كتب عن الإشراط الكلاسيكي. فقد نشر بافلوف، بالإضافة إلى تجاربه المختبرية، مقالات كثيرة يوضح فيها كيف يمكن استخدام النتائج التي توصل إليها في تفسير السلوك غيرا لسوي ومعالجته. وقد اتخذت هذه الأبحاث والتجارب أساسا لعلاج حالات الإفراط في الخوف المعروفة باسم الخواف (الفوبيا). وهذا الإجراء يستخدمه المعالجون السلوكيون، والعاملون في ميدان الصحة العقلية (النفسية). الذين يؤكدون على دور مبادئ التعليم التطبيقي في أساليبهم العلاجية. كما اكتشف رجال التربية ما لهذا الإجراء من فائدة في تخفيض حدة الخوف من الكلام، ومن الامتحانات، والتخفيف من القلق خشية عدم التمكن من الأداء مثل الخوف من الوقوف على المسرح، والخوف من الفشل، ... الخ.

واستخدم علماء آخرون الإشراط الكلاسيكي للأغراض العلاجية الأخرى مثل «إشراط النفور» لعلاج حالات الإدمان على المشروبات الكحولية. ويتألف هذا الأسلوب من إحداث ارتباط بين شكل المشروب ورائحته وطعمه وبين الغثيان والتقيؤ. كما يستخدم هذا الأسلوب حاليا في معالجة التدخين وتخفيف الوزن والانحراف الجنسي.

أما هل فهو، وإن لم يستطع بلورة نظرية شاملة لتفسير التعلم، إلا أنه كان الملهم للكثير من الأبحاث، كما ساهم في بناء نظام للحقائق التجريبية أكثر كثيرا مما فعل غيره من أبناء عصره. وتتخذ آراؤه في اكتساب التعلم والانطفاء وتأخير التعزيز والحافز وتعميم التعزيز أساسا لبحث مثل هذه المفاهيم. ومن بين أشهر تطبيقات نظرية هل ما قام به دولارد وميلر في استخدام العلاج النفسي كموقف تعلمي. فقد قسما المواقف العلاجية النفسية إلى أربعة مجالات هي: الإشارة، أي تعرف المريض على الإشارات الداخلية والخارجية للمرض. والاستجابة، أو كف عمل الاستجابات القديمة واكتساب المريض مهارات أكثر نجاحا. والمكافأة، حيث يمكن تقوية أنماط السلوك الجديدة من خلال التعزيز. وأخيرا: الحافز أو الطاقة التي تكمن وراء الاستجابة سواء كانت استجابة تكيفية سليمة أو رديئة

وهكذا فإن السلوك أمر يخضع للقواعد والفهم والتغيير. ولو كانت أعمال الإنسان أمورا متقلبة لا تخضع لنظام لأصبح من الصعب علينا توقع اكتشاف مبادئ عامة نستطيع من خلالها تفسير تلك الأعمال. ومثل هذه المعالجة لما يتضمنه التحليل السلوكي من معان توضح كيف يمكن أن يمتد هذا التحليل إلى قضايا هامة من قضايا الإنسان مثل التعلم. وقد بدأ سكينر بدراسة الحيوان كطريقة لتوضيح المتغيرات التي تلعب دورها في المواقف الإنسانية الأكثر تعقيدا، وفي التعرف على الخواص الأساسية للسلوك في وظائف المثير والاستجابة. وقد قدمت النظرية الإجرائية الكثير من تطبيقات مبادئها ومفاهيمها على المواقف الإنسانية العملية، وحظيت هذه النظرية بنجاح كبير في تطبيقاتها في العلاج النفسي، والتعرف على مشكلاته، وكذلك في التعليم، وخصوصا في مجال التعليم المبرمج، وإدارة الصفوف الدراسية في المدارس الابتدائية، وتعليم المتأخرين عقليا، وتعديل السلوك المرضي.

وكان من أبرز اهتمامات سكينر، التي حظيت بالكثير من المناقشة والجدل، موضوع السلوك اللغوي وأهميته في فهم التعلم الإنساني. والنقطة الأساسية في هذا النوع من التحليل السلوكي هي أن الأصوات اللغوية ثبت (وتعزز) مثل غيرها من جوانب السلوك الأخرى. والجدير بالذكر أنه لم يكن لدى سكينر أو غيره من المنظرين السلوكيين نظرية خاصة بالتعلم

اللغوي. ولكن سكينر وغيره، كما أسلفنا، كانوا يطبقون مبادئ التعلم السلوكية على تعلم اللغة. وبصورة عامة فليس هناك، في نظرهم، فرق بين تعلم اللغة وبين أي شكل آخر من أشكال التعلم. غير أن كتاب سكينر المسمى «السلوك اللفظي»،[5] حظي باهتمام كبير جدا، ربما من معارضيه، أكثر مما حظي به من مؤيديه. وكان على رأس هؤلاء المعارضين العالم اللغوي والنفسي تشومسكي. وسوف نعود إلى هذا الموضوع بمزيد من التفصيل فيما بعد.

ثانيا: النظريات المعرفية (Cognitive Theories)

ظهرت النظريات المعرفية في النصف الأول من هذا القرن كنوع من الاحتجاج على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك، والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية. ففي حين كانت النظريات الترابطية السلوكية تركز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر والعقاب والكف، أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكولوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم. وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلم الأجزاء، كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتسامى على المجموع الكلي للأجزاء.

وفيما يلي بعض النظريات المعرفية الهامة.

النظرية الجشطلطية (Gestalt Theory)

النظرية الجشطلطية هي، أساسا، نظرية في التفكير وحل المشكلات مع أن من بين اهتماماتها الرئيسة العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم. وهي نظرية تهتم بإنصاف الطبيعة المنظمة والمحددة للحقيقة، كما تحارب وجهة النظر القائلة إن العقل الإنساني والسلوك الإنساني لا يعدوان كونهما المجموع الكلي لسلسلة الارتباطات الاعتباطية. وتتلخص هذه النظرية في أن الكل (أو الجشطلط) ليس مجرد مجموع الأجزاء التي يتألف منها. بل إن الكل شيء مختلف اختلافا جذريا عن أي مفهوم يعني إضافة الأجزاء بعضها إلى بعض. إذ إن الكل، في نظر هؤلاء، نظام مترابط باتساق، مكون من أجزاء متفاعلة، وهو منطقيا ومعرفيا، سابق لأجزائه. فالمربع ليس مجرد أربعة خطوط مستقيمة وأربع زوايا قائمة. والسيمفونية شئ يختلف

كل الاختلاف عن مجرد مجموع الأصوات التي تصنعها مجموعة مختلفة من الموسيقيين.

ومن المفاهيم الأساسية لهذه النظرية مفاهيم البنية (أو التركيب)، والتوزيع الذاتي، وتحديد العلاقات، والتنظيم، وإعادة التنظيم، والمعنى، وكذلك الاستبصار والفهم. أما التعلم فيعتمد، في هذه النظرية، اعتمادا وثيقا على الإدراك وينطوي على إعادة التنظيم. والإدراك، الذي يتحقق من إعادة التنظيم هذا، من شأنه أن ينصف الشيء الذي يراد تعلمه. كما أن التعلم الحقيقي ينطوي على الاستبصار، ويمكن نقله إلى مواقف تعلم جديدة، ويحتفظ به فترة أطول كثيرا من تلك المواد التي يتم تعلمها عن طريق الحفظ والاستظهار فقط. والتعلم المصحوب بالفهم تعلم مرض ذاتيا، ولذلك فإن الثواب والعقاب الخارجيين لا لزوم لهما لحدوث مثل هذا التعلم. كما أن الأمر الحاسم في الذاكرة هو التشابه أكثر من الاقتران أو التكرار أو التعزيز.

2- النظرية البنائية لبياجيه (:Piaget‘s Constructivism)

قبل التعرض لبعض المفاهيم الأساسية في نظرية بياجيه، لا بد من توضيح بعض الاختلافات بينه وبين علماء النفس السلوكيين فيما يتعلق بعملية التعلم. فإذا كان هل وسكينر، على سبيل المثال، يريان أن التعلم تغير في السلوك ينجم عن التدريب المعزز (أي القائم على التعزيز)، فإن بياجيه يصر على أن التعلم الحقيقي هو التعلم الذي ينشأ عن التأمل والتروي. فالتعزيز، في رأيه، لا يأتي من البيئة، كنوع من الحلوى على سبيل المثال، بل إن التعزيز ينبع من أفكار المتعلم ذاته.

ويعترف بياجيه أن التعلم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة الاجتماعية والمادية، كما يعترف بوجود الكائن الحي بصورة سليمة لم تمس كشرط أول لحدوث التعلم. ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر هو عامل الموازنة التي تقود التعلم، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض. وهي لا تنجم عما يراه الإنسان ولكنها تساعد على فهم ما يراه. وعن طريق هذه القدرة الموروثة، التي يطلق عليها اسم الموازنة، يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم.

ويتعرض بياجيه للكثير من قضايا التعلم، والمفاهيم التي تؤدي إليها هذه القضايا. ومنها قضية قياس التعلم، وهل التعلم يتم فجأة أم تدريجيا، ومحتوى التعلم، ومحددات التعلم، والشرح أو التفسير. ثم يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة هما: المعرفة الشكلية، التي تعتمد على التعرف على الشكل العام للمثيرات، وبذلك فهي لا تنبع من المحاكمة العقلية. أما المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية فهي ما يطلق عليها بياجيه اسم معرفة الإجراء، وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال على أي مستوى من المستويات. كذلك فإن هناك، وفقا لنظرية بياجيه، أربع مراحل رئيسة من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال وهي: الفترة الحسية الحركية في السنتين الأولى والثانية، حين يتعلم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس. ثم الفترة قبل-الإجرائية التي تمتد من السنة الثانية حتى السابعة، والتي يبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورتها الرمزية. ثم الفترة الإجرائية المحسوسة، التي تمتد ما بين السابعة والثانية عشرة، والتي يطور خلالها الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي. وأخيرا الفترة الإجرائية الرسمية التي تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريبا، ويبدأ الأطفال خلالها في التوصل إلى الاستدلال عن طريق الاستدلالات الأخرى. وعلى سبيل المثال على الفترة الأخيرة، فإن الأطفال يستطيعون القيام بعملية ما (كعملية القسمة في الحساب، مثلا) بناء على ما يتوصلون إليه من ناتج عملية أخرى (هي عملية الضرب).

3- التعلم بالملاحظة: (Observational Learning)

كيف يتعلم الإنسان استجابة جديدة في موقف اجتماعي؟ يجيب باندورا، صاحب نظرية التعلم بالملاحظة، على ذلك بقوله: إن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة بمجرد ملاحظة سلوك الآخرين الذين يعتبرون نماذج تعلمية. ويسمي اكتساب الاستجابات من خلال مثل هذه الملاحظة الاقتداء بالملاحظة. وهناك قضية ثانية من قضايا التعلم تتعلق بتوضيح قدرة الإنسان التي تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات، وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ. أما القضية الثالثة من قضايا التعلم بالملاحظة فتتعلق بالجانب الانتقائي من جوانب التعلم. فعلى سبيل المثال، عند تعريض الأطفال لنفس النموذج، فإن بعضهم يتعلم بعض

جوانب سلوك النموذج بينما يتعلم غيرهم جوانب أخرى. ونظرية التعلم بالملاحظة لا تحاول تفسير كيفية اكتساب أنماط الاستجابات فحسب، بل أيضا لماذا يهتم الملاحظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها دون غيرها.

كذلك تقوم النظرية على ثلاثة مفاهيم، أو آليات، أساسية متداخلة هي: العمليات الإبدالية، والعمليات المعرفية، وعمليات التنظيم الذاتي. فالعمليات الإبدالية تعني، على حد قول باندورا نفسه، أن التعلم الناجم عن التجربة المباشرة يمكن أن يحدث عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وأثر ذلك على الشخص الملاحظ. ومثال ذلك الخوف الذي لا مبرر له من الأشياء التي ليس للمرء علاقة مباشرة بها. والعمليات المعرفية تعني تعلم التمثيل الرمزي للأشياء مثل النظم اللغوية والرموز الموسيقية والأعداد. أما التنظيم الذاتي فيشير إلى كيفية قيام أناس بتنظيم سلوكهم، إلى حد كبير، عن طريق النتائج التي يتوصلون إليها بأنفسهم.

4- نظرية التعلم الاجتماعي[6]: (Social Learning Theory)

معظم نظريات التعلم تبدو مختلفة فيما بينها. فالارتباطية والإجرائية، والتعلم بالإشارة، والنماذج الرياضية، والتعلم بالملاحظة، والوظيفية، كلها لا تعدو كونها مجرد عينات من طرائق دراسة التعلم. غير أن نظريات التعلم هذه يجمع بينها قاسم مشترك واحد على الأقل. فهي تحاول، كل بطريقتها الخاصة، الإعلان عن سلسلة من المبادئ التي يتعلم بها الناس بوجه عام.

ونظرية التعلم الاجتماعي، كما يدل اسمها، تبحث في سلوك الأفراد في المواقف الاجتماعية. فالتعلم يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين. وبعبارة أخرى فإن بيئة الإنسان تكتسب مغزى عند الإنسان نتيجة للتجربة السابقة. فالإنسان يطور قدرته على اقتفاء أثر المكافأة، وتجنب العقاب في سياق اجتماعي.

وتهدف هذه النظرية إلى هدفين عامين هما: تعليل الطريقة التي يكتسب الأفراد من خلالها أنماط سلوكهم، أو يقومون بتغيير هذه الأنماط، وتحديد الظروف التي يختارون في ظلها أن يسلكوا طريقا دون آخر. كما تقوم النظرية على عدة مبادئ عامة منها:

ا- أن دراسة السلوك هي دراسة التفاعل بين الفرد وبيئته. نوصفه بأساليب سيكولوجية وأخرى طبيعية.

3- أن خبرات الإنسان تؤثر على بعضها بعض.

4- أن السلوك جانب اتجاهي، أي موجه نحو الهدف.

5- أن السلوك لا يتحدد عن طريق الأهداف وأساليب التعزيز فحسب، بل عن طريق توقع تحقق هذه الأهداف كذلك.

التطبيقات العملية للنظريات المعرفية ظل التعلم، من منظور النظرية الجشطلطية، عملية ذات معنى تتصل بالتعرف على العالم الخارجي، بل هي رحلة استكشاف مثيرة يمكنها أن تقدم استبصارا في البنى الطبيعية المعقدة المتداخلة التي نواجهها في حياتنا اليومية. والتعلم الحقيقي هو ذلك التعلم الذي ينطوي على الفهم، وليس على الإشراط، أو تكوين الارتباطات العشوائية. وهذه الاعتبارات النظرية لها-بطبيعة الحال-نتائجها العملية المباشرة العميقة. وتبدو الآثار العملية للنظرية الجشطلطية واضحة، وخصوصا في مجال علم النفس التربوي، والممارسات داخل الصفوف المدرسية، واستراتيجيات التدريب على حل المشكلات. كما أن هذه الآثار تذهب إلى أبعد من ذلك بكثير. فهي تقدم منهجا للنظر في أمور الحياة اليومية، بل تقدم منهجا نرى من خلاله عالمنا الذي نعيش فيه عالما كليا شاملا-جشطلط-يمكن تطبيقه على أي مشكلة حقيقية تقريبا بطرائق متنوعة ومتعددة، وذلك من الأمور المنزلية البسيطة إلى التفاعل الاجتماعي، ومن حل الغاز المعاملات التجارية إلى التصدي للمآزق القومية والدولية القائمة على التوتر بين الشعوب وتناقص الموارد والتفجر السكاني.

ولقد ذهب علماء الجشطلط إلى ما هو أبعد من ذلك حين قالوا إن التحليل الجشطلطي للأفكار الأساسية مثل الحرية، وطبيعة الحقيقة، ونظرية عالم الأخلاق، ومفهوم الديمقراطية، يمكن أن يؤدي إلى إستبصار جديد في بعض القضايا المحيرة التي تواجه الإنسانية. ولكن المضمون العملي الذي تركته النظرية الجشطلطية على التعلم بشكل خاص هو الأثر الواضح والمباشر للأخذ بالنصيحة القائلة بضرورة التصرف بطريقة معقولة، وأن يظل الإنسان متفتحا على الطبيعة الداخلية للأشياء، وألا يقوم بفرض القواعد التحكمية التي لا معنى لها، وأن يقوم بمساعدة المتعلم على التبصر فيما يتعلمه. وهذا المبدأ يمكن تطبيقه على جميع مراحل التعلم، من رياض الأطفال والمدارس إلى جهود الطلبة الذاتية لتحسين أثر الطرائق ائتي

يستخدمونها في التعلم، وكذلك تلك الطرائق التي يستخدمها المدربون في جميع المواقف مهما كانت.

أما ما تتضمنه أعمال بياجيه من تطبيقات عملية فهي تنتمي إلى الكثير من المجالات المتعلقة بخدمة الناس، من التعلم في المدارس إلى مساعدة المسنين. فقد كتب بياجيه كتبا عن كيفية تعلم التلاميذ في المرحلتين الابتدائية والثانوية لمفاهيم العدد والزمن والحركة والسرعة والهندسة والتنظيم والاحتمال والمنطق والسببية. وقد بين بياجيه على سبيل المثال أن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ ليست دائما ناجمة عن عدم الاهتمام الكافي أو الفشل في أداء الواجبات المنزلية. ففي بعض الأحيان يعجز الأطفال عن فهم دروسهم لأن المفاهيم التي تتضمنها تلك الدروس تتطلب معرفة تفوق المرحلة الحالية لنمو الأطفال وتطورهم. كما طبقت نظريات بياجيه في تشخيص ومعالجة الأمراض النفسية. فقد درست حالات التخلف العقلي، وخبل الشيخوخة، وعدم القدرة على التعلم، وذهان الأطفال (التشوش النفسي عندهم)، والفصام من وجهة نظر بياجيه على أمل التوصل إلى تحسين علاجها.

أما بالنسبة لنظرية التعلم بالملاحظة لباندورا، فهي تختلف عن النظريات السلوكية التقليدية في تأكيدها على التمثيل الرمزي، وعمليات التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى التعلم بالملاحظة. ويجري اليوم الكثير من الدراسات في مجال التعلم الإنساني والذاكرة حول هذين النوعين من العمليات. كما ازدهرت الدراسات المتعلقة بكيفية تمثيل المعلومات بصورة رمزية في الذاكرة. كما لا تقتصر النظرية على مجال التعلم، بل تتعداه إلى مجال تنمية الشخصية وخصوصا ما يتعلق بتسليط الأضواء على العمليات المعرفية والوعي والتخطيط واتخاذ القرارات وغيرها.

ومن أمثلة العلاج النفسي التي أثارتها النظرية استخدام ما يسمى بالفعالية الذاتية، وهي مجموعة التوقعات التي تجعل شخصا ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح. فعندما تكون الفعالية الذاتية منخفضة يلجأ المعالج النفسي إلى إجراءات يعرف أنها قادرة على تغيير مستوى التوقعات وقوتها عند المريض، وتزويده بالتجارب التي تجعله يقوم هذه التوقعات على أسس ثابتة وواقعية. وهناك أربعة مصادر معلومات

رئيسية يمكن أن يتناولها المعالج النفسي لتغيير فعالية المريض الذاتية. وهذه المصادر هي: إنجاز الأداء الذي يكون التوقع فيه مبنيا على أداء المريض الفعلي، والتجارب البديلة أو التعلم بالملاحظة التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على التجربة المباشرة للأداء، ثم الإقناع الكلامي الذي تعطى معلومات التوقع فيه إلى المريض وتكون مبنية على خبرة المعالج. وأخيرا الإثارة الانفعالية التي تكون معلومات التوقع فيها مبنية على إدراك المريض لحالاته الانفعالية.

وأخيرا في هذا الجزء الخاص بالتطبيقات العملية لنظريات التعلم، فقد سبقت الإشارة إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد بشكل خاص على الجانب المعرفي الإدراكي، وكيف تساعد على تفسير الكائن الحي لأنماط سلوكية موجودة في رصيده السلوكي، في الوقت الذي تؤكد النظريات السلوكية، القائمة على المثير والاستجابة، على تفسير كيف يتم اكتساب الأنماط السلوكية التي لم توجد بعد في الرصيد السلوكي للكائن الحي. وكلما كان السلوك الذي يراد تفسيره أكثر تعقيدا زادت قدرة نظرية التعلم الاجتماعي، ذات التوجهات المعرفية، على التفوق على النظريات الأخرى. صحيح انه يصعب التمييز بين الآثار العملية والنظرية لنظرية التعلم الاجتماعي. ولكن من أهم تطبيقاتها العملية ما يجرى من أبحاث ودراسات في مجال علم النفس المرضي، ودراسة السلوك المنحرف، والعجز التعلمي، والعلاج النفسي، وتغير السلوك، والصحة، والعناية بالجسم، وتطوير الشخصية، وعلم نفس البيئة المحلية، وغير ذلك مما لا يتسع المقام هنا للخوض فيه بالتفصيل.

نظريات التعلم وتعلم اللغات

في هذا الجزء سوف نقصر حديثنا على العلاقة بين نظريات التعلم المختلفة وبين تعلم اللغة. وبداية، ينبغي الإشارة إلى أن هذا البحث يقتصر على الجوانب العامة في تعلم اللغات، وهي الجوانب التي تنطبق على تعلم اللغة عند الإنسان عامة، وليست العوامل الخاصة مثل الدافعية، أو الموقف تجاه التعلم، أو الظروف الفردية والاجتماعية والثقافية التي تصاحبه، أو أهداف هذا التعلم. فهذه الجوانب سنتناولها في مواضع أخرى من هذا

الكتاب. لذلك فإننا سنتعرض هنا لبعض الآراء المتعلقة بتعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية كذلك، ومن نفس المنظور العام. كذلك سنقوم بتقسيم نظريات التعلم وعلاقتها بتعلم اللغة إلى اتجاهين رئيسين: الاتجاه السلوكي والاتجاه المعرفي، لا لمجرد الانسجام مع تقسيم هذه النظريات إلى هذين الاتجاهين، وهو التقسيم الذي تبيناه في هذا الفصل فحسب، بل لأن تعلم اللغة، وخصوصا تعلم اللغات الأجنبية، قد تأثر فعلا بهذا التقسيم وظهرت طرائق للتدريس، كما سنرى في فصل قادم، تقوم على هذا الاتجاه أو ذاك.

النظريات السلوكية وتعلم اللغة(7)

لقد رأينا في الجزء السابق أنه لا توجد عند أي من أصحاب نظريات التعلم السلوكيين أي نظرية خاصة بتعلم اللغة، بل إن ما لديهم لا يتعدى بعض تطبيقات للنظريات في ميدان تعلم اللغة، كما في الميادين الأخرى، كالعلاج النفسي، وقياس الذكاء، والإرشاد المهني، وغيرها. وبصورة عامة، ليس هناك فرق، عند السلوكيين، بين تعلم اللغة وتعلم أي شئ آخر. فهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على تعلم اللغة. فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته (كالاستجابة لمثير ما). ولذلك فإن المواد التي يدرسها هي المادة اللغوية التي يسمعها، والظروف المصاحبة لاستخدام اللغة. ومن هنا فإن التعلم عنده محكوم بالظروف التي يتم فيها. فإذا ما أخضع الناس لنفس الظروف فإنهم سيتعلمون بطريقة متشابهة. وفي اعتقاد هؤلاء أن الاختلافات في التعلم تقتصر على اختلافات في تجربة التعلم. ولكنهم، مع ذلك، يؤكدون على العوامل الآنية والمباشرة أكثر من تأكيدهم على التجارب السابقة. فهم يرون أن كل عبارة لغوية، بل كل جزء من عبارة لغوية، ينطقها المتعلم، إنما هي نتيجة لحضور مثير ما. والمثير، الذي تكون العبارة اللغوية استجابة له، قد يكون حاضرا فعلا في الموقف، أو قد يكون داخليا، ضمنيا. وحتى يتعلم الطفل، أو أي دارس آخر للغة، كيفية الاستجابة اللغوية الصحيحة، فلا بد من تعزيز الاستجابة التي تصدر عنه. ويمكن أن يتم التعزيز بطرائق مختلفة، مثل موافقة الوالدين أو المدرسين على الاستجابة، وتشجيعهم الطفل على التعود عليها وما شابه ذلك. أما إذا لم يجر تعزيز

هذه الاستجابة، لسبب أو لآخر فلن يتم تعلمها. وبهذه الطريقة فإن الأجزاء اللغوية الصحيحة هي التي يتم تعلمها، أما الخاطئة فلا يحصل تعلمها.

والتعزيز وحده لا يكفي، إذ لا بد من تكرار الاستجابة. ومن هذا المنطلق فإن مجرد مراقبة الآخرين، والاستماع إليهم وهم يستخدمون اللغة لا يكفي لتعلم اللغة. كما لا يجري التعلم إذا اعتمد على وصف أو شرح الاستجابة المعنية، بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابات. إذا، فالاستجابة لا بد من أن تكون استجابة نشطة منتجة، لا مجرد استجابة فهم أو سماع. كذلك، قد يقوم الطفل أثناء تعلمه اللغة باستخدام خبرته التعلمية السابقة في إعطاء إجابات خاطئة بناء على تعلم سابق، (كأن يكون قد تعلم أن جمع كلمة «مدرسة» هو «مدارس» فيقوم بجمع كلمة «مكتبة» على «مكاتب»). ولا ضير في هذا عند السلوكيين، طالما أن الصيغ الخاطئة لن يجرى تعزيزها. (على سبيل المثال إذا جمع الطفل «مكتبة» على وزن «مكاتب» فإن ولي الأمر أو المدرس لا يستحسن ذلك، ويمنعه من استخدام الكلمة الخاطئة ولا يشجعه عليها).

ويركز السلوكيون كذلك على الكلام (أي لغة الحوار الشفوية)، وليس على الكتابة، لأن الكلام يسبق الكتابة، ولأن الطفل يتعلم الكلام في لغته الأم في المنزل قبل أن يبدأ تعلم الكتابة بزمن طويل. فاللغة عندهم هي الكلام في المقام الأول. وهناك قضية أخرى اعتبرها العلماء السلوكيون غير هامة في تعلم اللغة وهي المعنى. حقيقة أن تعلم اللغة يعني تعلم الشكل اللغوي ومضمونه المعنوي. إلا أن التفكير في معنى الكلمة كجزء أساسي من المخزون اللغوي للمتكلم يعني إقامة بنى ذهنية عقلية لا يجدها العالم السلوكي ضرورية. أما المعنى الحقيقي بالنسبة له فهو قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما. وقدرة المتعلم على التعرف لا على مجرد مثير واحد، بل على مجموعة أو فئة من المثيرات، تكون الكلمة أو العبارة الواحدة هي الاستجابة المناسبة لها، هي الشيء الهام في التعلم، وليس هناك حاجة لتقصي معنى ما قيل، أو ما إذا كان الطفل قد فهم «كل»ما قيل أم لا.

لقد جاء معظم التطورات في تعليم اللغات الأجنبية منذ الحرب العالمية الثانية مبنيا على أساس أن اللغة هي شكل من أشكال السلوك. وقد ركزت

طرائق تعليم اللغات الأجنبية على تنمية المهارات وتربية العادات. ومن المبادئ التي اتبعت في تعليم اللغات الأجنبية المبدأ القائل إن تعلم اللغة الأجنبية هو في الأساس عملية آلية (ميكانيكية) تختص بتكوين العادات (اللغوية). بل ذهب الكثيرون إلى أبعد من ذلك فقالوا إن الحقيقة الكبرى في تعلم اللغات لا تكمن في حل المشكلات بل في تكوين العادات وأدائها. وكثيرا ما قورنت الممارسات الخاصة بتعلم اللغة بتلك المتصلة بتعلم المهارات الحياتية الأخرى مثل ركون الدراجة، أو القيام بأي مهام روتينية مما نطلق عُلليه اسم العادات. أما القول باستخدام العمليات المعرفية الواعي للمبادئ التي تكمن وراء اكتساب العادات والمهارات فقد نظر إليها السلوكيون على أساس أنها لا تساعد على تعلم المهارة.

لم تكن هذه النظرة لتعلم اللغة عامة، واللغات الأجنبية خاصة، وليدة النظريات التعلمية السلوكية وحدها. والحق يقال إن هذه النظريات جاءت متزامنة مع النظريات اللغوية الوصفية (انظر الفصل الأول الخاصة بتعلم اللغة بتلك المتصلة بتعلم المهارات الحياتية الأخرى مثل ركوب الدراجة، أو القيام بأي مهام روتينية مما نطلق عليه) التي قامت كرد فعل، في الأساس، على النظريات اللغوية التقليدية. ففيما كانت هذه تعمل على وصف اللغات الحديثة باستخدام أجزاء الكلام ونماذج النحو والصرف التي كانت تطبق على اللغات القديمة كاللاتينية والإغريقية، قامت النظرية اللغوية الوصفية (والتي تأثرت بدورها بالدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة) على وصف اللغة الحية من حيث تركيبها أو بنيتها الظاهرية. كما أنها أخذت تؤكد على لغة الحديث الشفوي، وتهمل اللغة المكتوبة إهمالا كبيرا، على اعتبار أن اللغة نظام صوتي بالدرجة الأولى. (8) كما قامت هذه النظرية على إهمال دراسة المعنى، على اعتبار أنه ليس مظهرا خارجيا يمكن النظر فيه بالمنهج العلمي الموضوعي المستخدم في العلوم الطبيعية.

وهكذا نرى أن النظرية السلوكية في علم النفس والنظرية البنيوية الوصفية في علم اللغة كانتا تعملان في اتجاه واحد.

النظريات المعرفية وتعلم اللغة:

إذا كان السلوكيون يرون أن التعلم يمكن أن يكون متشابها بين جميع

الناس، لأن هذا التعلم محكوم بالعوامل الخارجية، وبالتالي فإن باستطاعتنا، عند تعلم اللغة، أن نضمن أن كل الناس سيتعلمون بنفس القدر إذا ما استطعنا أن نخلق ظروفا تعلمية متشابهة، فإن أصحاب النظريات المعرفية، أو الذين تبنوا وجهة نظرهم في قضية التعلم، والتعلم اللغوي بشكل خاص، يقفون منهم موقفا مغايرا تماما. فوجهة النظر المعرفية تقول إن كل إنسان يتعلم اللغة، لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة. وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان.

واللغة، عند علماء التعلم المعرفي، شكل من أشكال السلوك المعقد، لا يمكننا أن نفسره بالاعتماد على المؤثرات الخارجية فحسب. ومن بين الذين تصدوا لهذه القضية العالم اللغوي والنفساني تشومسكي الذي تصدى لكتاب سكينر «السلوك اللفظي»، وقال إن النظرية السلوكية أعجز من أن تفسر لنا قدرتنا على تعلم اللغة واستخدامها، وهاجم تشومسكي المفهوم القائل إن الاستجابات اللغوية واقعة تحت سيطرة المؤثرات الخارجية، وقال إن الإنسان هو محور السلوك، وهذا خلاف الحالة التي عليها الحيوان. وبالتالي فمن الخطأ استخدام مبادئ التعلم، التي تم التوصل إليها نتيجة إجراء التجارب على الحيوان، لتفسير تعلم الإنسان. فالإنسان هو الوحيد الذي يستخدم اللغة البشرية، فكيف نفسر شكلا من أشكال السلوك الخاص بالإنسان، كتعلم اللغة، عن طريق تبني مفاهيم جرى استنباطها من دراسات أجريت على الحيوان الذي لا يستطيع القيام بهذا السلوك؟ وطالما أن لدى جميع الناس العاديين قدرة فطرية داخلية تمكنهم من اكتساب اللغة، بينما لا تتوفر هذه القدرة لدى الحيوان، فإن هذه القدرة لا بد من أن تكون فطرية، داخلية، غير مكتسبة، تميز الإنسان عن الحيوان.

هذه الآلية الداخلية يطلق عليها اسم «جهاز اكتساب اللغة»[9]. فاللغة التي يتعلمها الطفل هي التي تستثير عمل هذه الآلية، رغم أن الطفل لا يدرك كنهها. ولهذه الآلية القدرة على تفحص البنى اللغوية التي يستخدمها الطفل، ومقارنتها بتلك البنى التي يتعرض لها (أي يسمعها). وعندما يجد الطفل أن البنى اللغوية التي يستخدمها لا تتفق مع تلك التي يتعرض لها فإنه يقوم بتعديل بناه اللغوية على ضوء ذلك. وتستمر هذه العملية بضع

سنوات إلى أن تتشابه أبنية اللغة التي يستخدمها الطفل مع تلك التي يستخدمها البالغون. ولهذه الفرضية ما يبررها في تعلم الأطفال للغة. فمعظم الأطفال يمرون، على سبيل المثال، بمرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين: واحدة منهما يمكن أن نسميها نحوية شبه ثابتة (مثل: معي، غري، هذا، الخ)، وأخرى متغيرة تشمل الأسماء أو الصفات (كقول الطفل: معي لعبة، هذا بابا). وكلما كبر الطفل ازداد عدد البنى اللغوية والمفردات التي يستخدمها، وازدادت تعقيدا وتشابكا. ولكن آليته اللغوية تساعده على الاقتراب من لغة الكبار تدريجيا حتى يصل في خاتمة المطاف إلى اللغة التي يستخدمها هؤلاء الكبار.

يدلل أصحاب هذه النظرية على صحة ما يذهبون إليه بالعودة إلى الأخطاء اللغوية التي يرتكبها الأطفال. فهم يرون أن هذه الأخطاء ليست في حقيقتها أخطاء، بل محاولات من الطفل لاستخدام البنى والقواعد اللغوية التي تعلمها، وتطبيقها على اكتساب المزيد من جوانب اللغة. فالطفل الذي يجمع كلمة «مكتبة» على «مكاتب» إنما يقوم بذلك لأنه قد يكون قد تعلم أن جمع كلمة «مزرعة» هي «مزارع» وليس «مزرعات». وهذا ما يطلق عليه أصحاب هذه النظرية اسم الأخطاء المطردة أو الأخطاء المنطقية، وهي ليست دليلا على أن الطفل قد ارتكب خطأ، بل إنها الدليل على أنه يتعلم اللغة، وأن آليته اللغوية تعمل، كما يجب أن تعمل، بكل همة ونشاط.

وهناك قضية أخرى يتبناها أصحاب النظرية المعرفية. فقد دلت ملاحظة تعلم الأطفال اللغة أن الأطفال يتعلمون اللغة أحيانا بمجرد استماعهم لها، حتى بدون مشاركة إيجابية حقيقية من جانبهم. فقد يسمع الطفل كلمة ما مرة واحدة أو اكثر ولكنه قد لا يستخدمها في ذلك الوقت، أي أنه لا توجد في تلك اللحظة أي استجابة أو تكرار لها من قبل الطفل. ومع ذلك فقد يستخدم هذا الطفل تلك الكلمة في موقف جديد تماما. إذا مهما تكن فكرة التعزيز والتكرار التي يقول بها السلوكيون مفيدة في تعلم اللغات فإن هذه الفكرة قد لا تكون دائما مرتبطة بأفضل الظروف المناسبة للتعلم.

وثمة نقطة أخرى أهتم بها أصحاب النظريات المعرفية هي قضية معاني الكلمات والعبارات والجمل في التعلم. فالاختلاف الكبير بين هؤلاء والسلوكيين لا يتمثل في رفضهم للتحليل القائم على المثير والاستجابة

فحسب، بل يتمثل في الأهمية البالغة التي يولونها للفهم. فالفهم لا يمثل القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة كوسيلة اتصال فحسب، ولكن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، وبالتالي استخدامها، ما لم تكن قائمة على الفهم التام. أما مجرد التدريبات اللغوية الآلية (الميكانيكية) فليست مجدية حتى في تعلم العناصر اللغوية، ناهيك عن استخدام اللغة كوسيلة اتصال. (ومن هنا فإن تعلم اللغات الأجنبية لا بد من أن يكون نشاطا قائما على الفهم على الدوام). فالفهم، مهما اختلفت طرائق التدريس، يظل العنصر الرئيس الهام في تعلم اللغة، سواء أكانت لغة الأم أم اللغة الأجنبية.

وأخيرا نأتي في هذا الجزء على الدور الاجتماعي في تعلم اللغات من وجهة النظر المعرفية. ففي دراسته لتعلم اللغة واكتسابها، ركز تشومسكي[15] على مفهومين هامين من مفاهيم هذا التعلم، الأول هو الملكة اللغوية (Linguistic Competence) التي قصد بها تلك الملكة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد المجتمع والتي تمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة. ويمكن أن نقول إن هذه الملكة هي المعرفة اللغوية، والتي من أهم مكوناتها معرفة القواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة، بالإضافة إلى معرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة إلى أخرى كتحويل صيغة الإثبات مثلا إلى صيغة النفي أو الاستفهام. أما المفهوم الآخر فهو الأداء اللغوي (Performance)، ويقصد به ما يقوله المرء بالفعل. وهذا قد لا يكون صحيحا تماما صحة الملكة الكامنة لدى المرء، لأن فيه الكثير من الترداد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية والأخطاء والجمل المبعثرة، بحكم الظروف التي تحكم الكلام الفعلي من خجل أو مرض أو خشية أو عدم معرفة كاملة بموضوع الحديث وغير ذلك.

وقد تلقف علماء علم اللغة الاجتماعي هذين المفهومين وانتقدوهما على أساس أن المفهوم الأول، مفهوم الملكة اللغوية، لا يدل دلالة كافية على القدرة اللغوية عند الإنسان العادي. فهذا الإنسان يمتلك بالفعل هذه القدرة اللغوية القائمة على التمكن من قواعد لغته الأصلية، ولكن هذه القواعد وحدها لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة ملائمة. إذ لا بد للفرد، لكي يقال إنه يتقن لغته حق الإتقان، من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل

الاجتماعي.Communicative) Competence)، التي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداما مناسبا للمواقف المختلفة[11].

لذلك، لا بد لنا، عند البحث في تعلم اللغات، من إيجاد تفسير للحقيقة القائلة إن الطفل العادي يكتسب معرفة الجمل اللغوية، ليس كجمل صحيحة لغويا أو قوا عديا فحسب، بل كجمل مناسبة للمقام الذي تقال أو تسمع فيه. بمعنى أن يعرف متى ينبغي عليه أن يتكلم ومتى يصمت، وعم يتحدث، ولمن، ومتى، وأين، وبأي طريقة (ودية أو رسمية أو متحفظة أو مؤدبة أو غير ذلك). وباختصار فإن الطفل يصبح قادرا على تحقيق رصيد من الأحداث اللغوية، ويتحدث (أو يكتب) في المواقف اللغوية المختلفة، ويقوم استخدام هذه الأحداث عند استخدام الآخرين لها. وهذه القدرة هي جزء لا يتجزأ من المواقف الحياتية، والقيم، والدافعية لاستخدام اللغة، وملامحها، وجوانبها المختلفة. وكذلك القدرة على إدراك واستخدام علاقة اللغة مع غيرها من رموز السلوك التواصلي. هذه المواقف تجاه اللغة واستخداماتها لها أهمية خاصة نظرا إلى أنها تمثل جزءا لا يتجزأ من مواقف الطفل تجاه اللغة ذاتها كجزء من الأنماط العقلية التي يكتسبها، والنموذج اللغوي الذي ينبغي التفكير فيه هو النموذج الذي يقوم على السلوك التواصلي، والحياة الاجتماعية، لا على مجرد قواعد النحو والصرف اللغوية.

هذا السلوك التواصلي هو الذي أصبح في الآونة الأخيرة المحور الأساسي في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، والذي أخذ يزيل من طريقه النموذج الأقدم الذي قام على التراكيب والأنماط اللغوية. ولكن هذا الأمر موضوع فصل آخر من فصول هذا الكتاب.

لقد كنا نتحدث، حتى الآن، عن النظريات المتعلقة بتعلم اكتساب اللغات بوجه عام ولكن معظم كلامنا، في واقع الأمر، ينطبق على اكتساب اللغة الأم. وبما أن اهتمامنا الرئيس في هذا الكتاب يتركز على تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، فلا بد لنا من أن نتطرق إلى ذلك في الجزء المتبقي من هذا الفصل.

مقارنة تعلم اللغة الأجنبية باكتساب اللغة الأصلية[12]

كما أشرنا فيما سبق (انظر المقدمة)، يستطيع كل طفل تعلم لغته الأصلية

في وقت مبكر من حياته وفي فترة زمنية قصيرة. وما نظريات التعلم العامة، وتعلم اللغة بشكل خاص، إلا محاولات من قبل العلماء تهدف لفهم هذا التعلم ومعرفة حقائقه. غير أن تعلم لغة أخرى، وخصوصا خارج بيئتها الطبيعية، لا يكون بهذه السهولة. ومن هنا فقد انصبت جهود العلماء والمختصين على دراسة هذه الظاهرة، ومحاولة معرفة طبيعتها وأسبابها وظواهرها، والفرق بينها وبين تعلم اللغة الأصلية، نظرا للصعوبات التي تواجه تعلم اللغات الأخرى أو اللغات الأجنبية.

وبداية، لا بد من أن نحاول هنا التعرف على أوجه الاختلاف والشبه بين تعلم اللغة الأصلية وتعلم اللغة الأجنبية، حتى يسهل علينا الوصول إلى مختلف نظريات تعلم اللغات الأجنبية (في الجزء التالي والأخير من هذا الفصل)، ثم إلى الطرائق المختلفة التي صممت للمساعدة على تعلمها، والطريقة التي نقترحها لذلك، وللطلبة العرب خاصة عند تعليمهم لغة أجنبية، (في فصل لاحق). إن أوجه الاختلاف والتشابه بين الوضعين تتعلق، على أي حال، بالظروف التي يتم فيها تعلم اللغة الأجنبية، وبسن المتعلم، والهدف من التعلم، ومخرجات هذا التعلم.

يمتاز تعلم اللغة الأصلية عن تعلم اللغة الأجنبية بأنه يتم في ظروف طبيعية. فالطفل يتعلم هذه اللغة في سن مبكرة كجزء لا يتجزأ من نموه ونضوجه المعرفي والعقلي والاجتماعي والسيكولوجي، وكوسيلته للتعامل مع مجتمعه، والانخراط فيه، والبقاء كواحد من أفراده. والنتيجة الحتمية لذلك هي أن هذا الطفل يتقن، في نهاية الأمر، لغته أيما إتقان. ولكن الأمر مختلف بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية. فدارس اللغة الأجنبية يكون قد تعلم لغته الأصلية أولا. ولذلك فان اللغة الأجنبية ليست جزءا أساسيا من عملية نموه ونضجه. وقد اختلفت الآراء حول أثر ذلك على تعلم اللغة الأجنبية[13]، ولكن الرأي السائد هو أن هذا الوضع من شانه أن يفيد طالب اللغة الأجنبية، من حيث إكسابه مرونة في التفكير وفي بعض القدرات المعرفية اللغوية. ولكن المهم في الأمر هو أن هذا هو أحد العوامل التي تؤثر على تعلم اللغة أخرى أثناء أو بعد تعلم لغة الأم.

وثاني الظروف هو أن تعلم اللغة الأجنبية يتم في العادة في ظروف رسمية داخل المدرسة، على غير طريقة تعلم اللغة الأصلية الذي يتم بصورة

طبيعية. ونتيجة ذلك أن الطالب لا ينال نفس القدر من التعرض للغة واستخداماتها ووظائفها. وهذا العامل بدوره يؤثر على عوامل أخرى مثل الدافع لتعلم اللغة الأجنبية، بل الاستمرار في هذا التعلم أيضا. وهناك، ثالثا، أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأم واللغة الأجنبية. حقيقة هناك تشابه، على سبيل المثال، بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية من حيث كونهما تستخدمان صيغا لغوية كالأسماء والأفعال والجمل، وتؤديان وظائف متشابه كالوصف والطلب والتحليل وغير ذلك، شأنهما في ذلك شأن جميع اللغات الإنسانية الأخرى. ولكن أوجه الاختلاف في النظام الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي كبيرة جدا مما ينبغي النظر فيه عند تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من قبل الطلبة العرب. وهناك، كما هو معروف، نظريات كثيرة[14] تتناول التداخل (Interference) بين اللغات بسبب التباين بينها. وكل ذلك يؤثر على تعلم اللغات الأجنبية، وهو ما لا يعاني منه الطفل عند تعلم لغته الأصلية. كذلك فإن عامل السن الذي يتم عنده تعلم اللغة الأجنبية من العوامل الهامة في التأثير على سير هذه العملية، والطريقة التي تتم بها، ومدى التمكن الذي يحققه المتعلم في اللغة الأجنبية. وفي تعلم اللغات يتركز الجدل حول ما إذا كان هناك ما يسمى بالمرحلة الحرجة [15](Critical Period) لاكتساب اللغة، أي مرحلة محددة من العمر بيولوجيا يكون اكتساب اللغة فيها أسهل ما يكون، ويصبح هذا الاكتساب بعدها أكثر صعوبة. وترتبط دراسة هذه المرحلة الحرجة بالدراسات التي تبحث في طبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ. وتوحي هذه الدراسات أنه كلما ازداد نضج الدماغ فإن بعض الوظائف مثل التفكير والمنطق والتحليل تخصص للجانب الأيسر من الدماغ، بينما الوظائف المتعلقة بالجوانب العاطفية والوجدانية تخصص للجانب الأيمن منه، وأن التحكم في الوظائف اللغوية هو من نصيب الجانب الأيسر من الدماغ ويقول لينبرغس[16] وغيره إن عملية التخصيص الدماغية هذه عملية بطيئة تبدأ حوالي سن الثانية من العمر وتكتمل عند سن البلوغ. واقترح سكوفيل[17] أن هذا ينطبق على اكتساب اللغة: فمرونة الدماغ، قبل سن البلوغ، هي التي تمكن الطفل من اكتساب اللغة. وفيما بعد ذلك يصبح من الصعب على المتعلم إتقان النظام اللغوي وخاصة النظام الصوتي.

اختلفت آراء العلماء حول حقيقة هذه العملية الدماغية، فمن جهة زاد

عليها علماء آخرون عملية أخرى سموها عملية تنسيق عضلات الكلام (Coordination of Speech Muscles)، التي تعني أنه، بالنظر لمئات العضلات المستخدمة في الكلام (الحلق والحنجرة والفم والشفتين واللسان وغير ذلك من العضلات) فلا بد من بذل جهد هائل للتحكم في هذه العضلات حتى يمكن تحقيق الطلاقة الشفوية في اللغة. واكتمال نمو هذا التحكم يتم في حوالي سن الخامسة، ومعنى هذا أن إتقان الكلام في اللغة الأجنبية إذا ما تم تعلمها بعد هذه السن يصبح أمرا صعبا. ومن هنا فإن معظم الناطقين باللغة الأجنبية، الذين تعلموها في ظروف غير ظروف تعلم اللغة الأصلية، تظل لغتهم الأجنبية هذه يشوبها الكثير من اللحن. ومن جهة أخرى تساءل الكثير من العلماء عن دور الجانبية الدماغية في تعلم الجوانب اللغوية الأخرى مثل الفهم وقراءة اللغة الأجنبية وكتابتها، وهل تتأثر هي الأخرى بالجانبية الدماغية، في حين أن الشواهد توحي بأن الإنسان يظل يحسن من قدرته اللغوية في اللغة الأجنبية (حتى في جانب الكلام) طوال حياته. لا نود التوسع في هذا الموضوع[19]. ولكن قصدنا، مما ذكر آنفا، أن نوضح كيف أن للسن دورا كبيرا في تعلم اللغات الأجنبية بجانب العوامل الأخرى. ولكن هذا العامل ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على هذه العملية. فبالإضافة إلى العوامل التي ذكرت آنفا نود أن نختتم هذا الجزء بذكر بعض العوامل الأخرى، مثل الدافعية (Motivation) التي تكمن وراء الهدف من التعلم، ومخرجات هذا التعلم، وخصوصا مدى النجاح الذي يحققه المتعلم. لعل الدافعية من أهم العوامل التي ينظر إليها عند محاولة تفسير نجاح تعلم اللغة الأجنبية أو فشله. والدافعية هي الحافز والمثير الداخلي عند الإنسان لتعلم اللغة الأجنبية. وهناك العديد من العوامل التعليمية والفردية والاجتماعية التي ينظر إليها على أنها تؤثر في زيادة الدافعية أو الحد منها. ومن بين هذه العوامل الذكاء والاستعداد والمثابرة واستراتيجيات التعلم والتقويم الذاتي. ولكن الدافعية ترتبط في الأساس بالهدف من تعلم اللغة الأجنبية. ولعل من أهم الدراسات في هذا المجال تلك الدراسة التي أجراها غاردنر ولامبرت[18] حيث خلصا إلى نوعين من الدافعية يعتبران الأساس في تعلم اللغات الأجنبية: الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية أو الانتمائية. والدافعية الوسيلية (Instrumental Motivation) تشير إلى الدافع

لتعلم اللغة الأجنبية كوسيلة لتحقيق أهداف محددة، مثل تحسين الوضع الوظيفي أو الدراسي، أو قراءة المواد العلمية والتقنية والتخصصية، أو الترجمة أو غير ذلك. أما الدافعية التكاملية (Integrative Motivation) فتشير إلى رغبة متعلم اللغة الأجنبية في الاندماج في ثقافة اللغة الأجنبية، واعتبار نفسه عضوا كامل العضوية في المجتمع الذي يستخدم تلك اللغة الأجنبية لغة أصلية له. ومرة أخرى لا نود الدخول في تفاصيل الدافعية، ولا الجدل الطويل الذي يدور حولها، وخصوصا حول ما إذا كان هناك فرق حقيقي بين الدافعية الوسيلية والدافعية التكاملية. ولكن الدافعية وغيرها من العوامل التي أشرنا إليها، والتي تؤثر على تعلم اللغات الأجنبية ومدى نجاحه، كانت الأساس الذي اتخذ في صياغة العديد من نظريات تعلم اللغات الأجنبية، والتي سنشير إليها فيما تبقى من هذا الفصل.

نظريات تعلم اللغات الأجنبية

نظريات تعلم اللغات الأجنبية هي في الأساس نظريات التعلم العامة ونظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة. فتعلم اللغات الأجنبية شكل من أشكال التعلم ينطبق عليه ما قيل عن النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، وامتداد هذه الأخيرة بحيث تشمل الجوانب الإنسانية في التعلم. كذلك فإن تعلم اللغات الأجنبية ينطبق عليه الكثير مما قيل عن تعلم اللغة الأصلية سواء في ذلك النظرة السلوكية، كما نادى بها سكينر وزملاؤه، أو المعرفية كما نادى بذلك تشومسكي ومن بعده هايمز في تعلم اللغة في بعدها الاجتماعي. لكن تعلم (أو اكتساب)[20] اللغة الأجنبية عملية تتسم بالتعقيد البالغ، نظرا للدور الذي تقوم به عوامل حركية ونفسية ومعرفية متعددة، ونظرا لبعض الجوانب الخاصة التي أشرنا إليها في الجزء السابق والتي لا بد من أخذها بعين الاعتبار. وما زال هذا التعلم يحظى بالاهتمام الكبير على الصعيدين النظري والتطبيقي، وقد تعددت النظريات والفرضيات التي تحاول تفسير هذا النوع من التعلم. وسنتناول في هذا الجزء أهم هذه النظريات، وخصوصا بعض النظريات الحديثة جدا.

نظريات التطابق[21] (Idendity Hypothesis)

تزعم هذه النظرية أن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية. وعلى الرغم من أن هذه النظرية لم تحمل على محمل الجد، نظرا لأنها تتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي عند الأفراد، والظروف الاجتماعية، والتعليمية وغيرها من العوامل التي أشرنا إليها في الجزء السابق، مما يؤثر على تعلم كل من اللغتين، فإن أهمية هذه النظرية تكمن في أنها تركز على إمكانية النظر في الاستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية.

2- نظرية التباين[22](Contrastive hyoothesis)

في الوقت التي تزعم فيه النظرية السابقة أن اكتساب لغة ما لا تأثير له على اكتساب لغة أخرى في مرحلة لاحقة، فإن نظرية التباين، على النقيض من ذلك، تقول إن اكتساب لغة ثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى التي تم تعلمها (أي اللغة الأصلية). فالتراكيب والصيغ اللغوية التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأصلية يتم تمثلها وتعلمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي (positive transfer). أما الصيغ والتراكيب المختلفة فإنها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي (negative transfer)، أو التداخل بين اللغتين (interference). ومنذ أن ظهرت هذه النظرية على يد لادو في الخمسينات[23]، وعلماء اللغة ينشطون في تحليل اللغات المختلفة، ومقارنتها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، للإفادة من ذلك في تعليم اللغات الأجنبية. وقد حظيت هذه النظرية ببعض النجاح وخصوصا عند ظهورها لأول مرة، لكن سرعان ما تبين قصورها. ولعل السبب في هذا القصور يعود إلى حقيقة أن التشابه، أو الاختلاف بين النظام اللغوي في لغتين من جهة، وعملية تعلم اللغة (وهي العملية القائمة على الفهم والتعبير) من جهة أخرى هما أمران مختلفان تماما. ولذلك فان التنبؤ بتأثير تعلم لغة ما على تعلم لغة أخرى لا ينبغي أن يقوم على مقارنة الخصائص البنيوية، بل على الطريقة التي يستطيع المتعلم بموجبها تمثل هذه الخصائص وتعلمها.

3- نظرية تحليل الأخطاء [24](Error Analysis Hypothesis)

ومن بين عيوب النظرية السابقة أنها تتجاهل تماما تأثير التداخل اللغوي النابع من داخل اللغة الأجنبية ذاتها. وقد رأينا في الجزء الخاص بتعلم اللغة الأصلية كيف أن الأطفال يخطئون في استخدامهم اللغة نتيجة التطبيق الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق لهم تعلمها. ولذلك فقد نشأت نظرية تحليل الأخطاء، في الأساس، كرد فعل على قصور الطريقة السابقة. وتقوم نظرية تحليل الأخطاء هذه على عدة عوامل، هي: التعرف على الأخطاء الحقيقية وتمييزها من الأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة، ثم وصف هذه الأخطاء وتصنيفها (إلى أخطاء صوتية ونحوية وصرفية، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب)، وبعد ذلك تحديد أسباب هذه الأخطاء: هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأم، أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء ناجمة عن الموقف التعلمي، أو عن الموقف التواصلي؟

4- نظرية الجهاز الضابط (25)(Monitor Theory)

في الوقت الذي تهتم فيه النظريتان السابقتان بالعلاقة بين اكتساب اللغة الأولى (اللغة الأم)، واكتساب اللغة الثانية (الأجنبية)، فإن نظرية الجهاز الضابط، التي أتى بها كراشن (26)، تهتم بصورة رئيسة بالعلاقة بين التعلم التلقائي (spontaneous Learning)، والتعلم الموجه (guided learning). وبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعلم اللغة الثانية: الأولى اكتساب اللغة لا شعوريا، والثانية تعلم اللغة إراديا. ويقوم اكتساب اللغة لا شعوريا على استخدام اللغة في المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة لاستخدام اللغة لأغراض حياتية (طبيعية). وفي هذه الحالة فإن اكتسابها يكون موجها نحو المحتوى والأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في المستمع والمحيط بوجه عام، لا نحو دقة التراكيب اللغوية المستخدمة. والمثال على هذا التعلم هو قيام شخص ما باكتساب اللغة الأجنبية في البلد الذي يتحدث أهله تلك اللغة وبين ظهرانيهم. أما تعلم اللغة إراديا فهو التمكن من القواعد اللغوية للغة الثانية (الأجنبية) دون كبير اهتمام بالتواصل اللغوي المباشر. بل يكون هذا التعلم وسيلة لذلك فيما بعد، مثل تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة بإشراف المدرس. والشيء الهام هنا هو أن هذا التعلم يتأثر بعملية الضبط، أو الجهد الذي يبذله المتعلم في ضبط لغته

وتصحيح أخطائه كلما لزم ذلك. وفي المواقف التواصلية الحقيقية فإن الضابط يعمل بصورة فعالة إذا ما توفر له الوقت الكافي، وكان الشخص الذي يستخدم اللغة (المتعلم) مهتما بسلامة اللغة التي يستخدمها، وكان هذا الشخص يعرف القواعد اللغوية الصحيحة للغة الأجنبية.

5- نظرية اللغة المرحلية[27] (Interlanguage Theory)

لا بد لمتعلم اللغة الأجنبية، شأنه في ذلك شأن أي متعلم آخر، من استخدام الإمكانات المتاحة له أيا كانت الظروف التي يتعلم فيها تلك اللغة الأجنبية، سواء أكانت تلك الظروف تهدف إلى استخدام اللغة كأداة تواصلية في الحياة، أم إلى استخدام اللغة للتدرب على اللغة ذاتها وصولا إلى المزيد من تعلمها. ومهما تكن درجة إتقان المتعلم للغة التي يستخدمها فهي وسيلته المتاحة في هذه اللحظة، وهي مخزونة من اللغة الذي لا يملك سواه، أي أنها لغة المتعلم الخاصة به (Interlanguge) (Learner) وقد ظهرت في الآونة الأخيرة وجهات نظر تقول إن هذه اللغة الخاصة لها نظامها الخاص بها تعمل من خلاله، أي أنها لغة مرحلية أو انتقالية، (Interlanguage) تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الأجنبية. ولذلك فإن وظيفة كل كلمة وكل جملة بل كل تركيب لغوي في هذه اللغة المرحلية ليست بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللغة الأجنبية، بل إن لها مآرب أخرى عند المتعلم ذاته. وعملية تعلم اللغة الأجنبية في هذه الحالة ينظر إليها على أنها سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تقرب المتعلم من اللغة الأجنبية المستهدفة. كما أن هذا الانتقال هو عملية مطردة. (قارن هذه النظرية بالنظرية البنائية عند بياجيه في جزء سابق من هذا الفصل).

بهذا نختتم هذا الفصل الذي طوفنا فيه، مع القارئ الكريم، في عالم نظريات التعلم العامة، والخاصة بتعلم اللغة الأصلية واللغات الأجنبية. ويبقى الآن أن نرى كيف تجري الإفادة من هذه النظريات في بناء طرائق التعليم المختلفة التي تعمل على الوصول بالمتعلم إلى التمكن من اللغة الأجنبية. وهذا موضوع فصل آخر.

الهوامش

(1) ربما كان كتاب نظريات التعلم تحرير غازدا وكورسيني (Gazda, G. M. and Corsini, R.J، ترجمة علي حجاج، ج1 (1983)، ج2 (1986)، أفضل الكتب الحديثة التي تتناول نظريات التعلم بوجه عام- دون التطرق إلى تعلم اللغات-، ولذلك فإنا سنعتمد عليه اعتمادا كبيرا في الجزء الأول من هذا الفصل، دون الحاجة للإشارة إلى الأجزاء التفصيلية من الموضوع، إلا في مواضع محددة.

(2) انظر المرجع السابق ج1 ص 148

(3) انظر المرجع السابق ج1 ص155، ورمزيه الغريب 1977 ص 216.

(4) انظر المرجع السابق ج2 ص 73- 78 ورمزيه الغريب ص 168، وبيجي (.Bigge,M.L(1964 ص. 100

(5) انظر سكينر (.Skinner,B.F(1957، وتشومسكي (.Chomsky,N(1959.

(6) انظر نظريات التعلم ج2 ص 203 وما بعدها

(7) انظر ولكنز (.Wilkins,D.A(1972 ص 161-176

(8) انظر نايف خرما، 1979، ص 107.

(9) انظر براون (Brown,H. Douglas(1980 ص 59-60

(10) انظر تشومسكي (.Chomsky,N(1965، ص 10

(11)انظر هايمز (.Hymes,D.H (1971، ص 277-278

(12) هناك الكثير مما كتب حول هذا الموضوع ولكن انظر بصورة خاصة كلاين (.Klein.W) 1986 , (.Macaulay,R(1980 وبراون (Brown,H. Douglas(1980.

(13) انظر ماكولي (.Macaulay, R)، 1980، ص47

(14) انظر براون (Brown,H. Douglas (1980،147-160

(15) المرجع السابق، ص44 وما بعدها.

(16) انظر لينبرغ (.Lenneberg,E(1967.

(17) انظر سكوفيل (.Scovel, T(1969.

(18) انظر غاردنر ولامبرت (.Gardner,R. and Lambert, W(1972.

(19) انظر براون(Brown,H. Douglas (1980، لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع.

(20) بعض المختصين يفرقون بين اكتساب اللغة(Acquisition) الذي يتم بصورة تلقائية طبيعية، وبين تعلم اللغة (Learning) الذي يجرى بصورة رسمية مثل تعلمها داخل الصف الدراسي. انظر نظرية الجهاز الضابط أدلناه (انظر أيضا إلى الحاشية رقم 1 في المقدمة)

(21) انظر كلاين (Klein, Wolfang (1986، ص 23-25.

(22) نظر المرجع السابق، ص 25-28.

(23) أنظر لادو(.Lado,R(1957

(24) انظر براون (Brown, H. Douglas)1980، ص 162-187.

(25) انظر كلاين(.Klein, W (1986، ص 28-29.

(26) أنظر كراشن (Krashen, S.D(1981.

(27) انظر كلاين (Klein, W(1986.، مر 29-30، وانظر أيضا كوردر (Corder.S.P.) 1981، وسيلنكر Selinker et al (1982)

3 تعلم اللغات.الجانب اللغوي

بعد أن اطلعنا في الفصل السابق، بشكل عاجل جدا، على الجانب السيكولوجي من جوانب عملية تعلم اللغات بوجه عام، واللغات الأجنبية بوجه خاص، وألقينا الضوء على بعض النظريات التي تحاول تفسير تلك العملية، ننتقل الآن لننظر في الجانب اللغوي المحض، لنرى كيف تؤثر بعض العوامل اللغوية، سلبا أو إيجابا، على العملية، تمهيدا لأخذها بعين الاعتبار عند صياغتنا، نحن أو سوانا، لأي إطار جديد، أو منهجية مقترحة لتعليم اللغات الأجنبية في ظروف معينة، ولطلاب ذوي خلفية معينة، كالطلاب العرب مثلا. وربما أتيح لنا المجال، في ختام الفصل، أن نذكر بعض الصعوبات الأخرى لغوية أم غير لغوية-التي تعترض سبيل إتقان الدارس للغة الأجنبية. أما الجانب الاجتماعي-الحضاري لعملية التعلم فسوف نتناوله في الفصل الرابع إن شاء الله.

لقد أنصبت معظم الدراسات في هذا الجانب، وحتى وقت قريب، على التعرف على أثر اكتساب لغة الأم في السنوات الأولى من عمر الطفل على محاولة تعلم اللغة الأجنبية في وقت لاحق، والمداخلات التي يمكن أن تحصل، والأخطاء

المتواصلة التي يمكن أن يرتكبها الدارس بسبب ذلك. وكانت الطريقة الأساسية في إمكانية التنبؤ بتلك الصعوبات، أو التعامل معها بعد وقوعها ما اصطلح على تسميتها بالتحليل اللغوي المقارن. وهو ما سنبدأ به هذا الفصل.

ثم ننتقل إلى مجال آخر اهتم به الدارسون مؤخرا وهو تحليل الأخطاء سعيا وراء معرفة أسبابها. وقد خلصوا إلى القول إن أثر لغة الأم ليس بالأثر الطاغي، كما كان يعتقد، بل إن هناك أثرا ينبثق من اللغة الأجنبية ذاتها، أي من المراحل المتلاحقة لتعلم تلك اللغة، بحيث تؤثر كل منها فيما يلي سلبا وإيجابا. وقد استفاد هؤلاء الباحثون من هذا النوع من الدراسة، وخصوصا على الأطفال، وعلى الأطفال الذين يكتسبون لغتهم الأصلية بالذات، لكي يتعرفوا على بعض جوانب عملية اكتساب اللغة، ونوعية الأخطاء التي يرتكبها هذا الطفل نفسه دون أن يكون لأي لغة أخرى تأثير عليه. وهل هذه الأخطاء ناتجة عن قصور في تقليد الكبار، أم لأسباب أخرى، ما دام هناك تشابه كبير بين ما يحدث في هذا المجال لدى معظم الأطفال الذين يولدون ويشبون في مجتمع واحد؟

وبعد أن نعطي هذين الموضوعين حقهما نختم الفصل بمحاولة التعرف على أكبر عدد ممكن من الأسباب الأخرى التي تكمن وراء الصعوبة والأخطاء غير السببين المذكورين آنفا.

لنبدأ إذا بالتوجه الأول الذي أشرنا إليه في بداية هذا الكلام، ألا وهو:

التحليل اللغوي المقارن. (Contrastive Analysis)

لقد سبق القول إن المدرسة الوصفية البنيوية لدراسة اللغات قد تأثرت في مدخلها ومنهجها بمدرسة السلوكيين في علم النفس، وخصوصا في تركيز تلك المدرسة على وصف ظاهر اللغة فحسب دون النفاذ إلى باطنها. فقد كان اهتمام علماء اللغة المنتمين لهذه المدرسة منصبا على أبنية اللغة، وأنظمتها الثلاثة الرئيسة، وهي النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، دون التطرق إلى النظام الدلالي (أو نظام المعاني). ولما كان الأمر كذلك، فقد كانت إحدى الفرضيات العامة التي بنى عليها هؤلاء اللغويون دراساتهم هي أن اللغات يختلف بعضها عن بعض من حيث كل من الأنظمة

الثلاثة المذكورة سابقا، وأن هذا الاختلاف يمكن أن يكون محدودا إذ كانت اللغات مشتقة من أصل واحد، كالفرنسية، والإيطالية، والإسبانية، والبرتغالية، وجميعها مشتق من اللغة اللاتينية، كما أنه يمكن أن يتعاظم حتى يبلغ منتهاه بالنسبة للغات التي لا علاقة مشتركة بينها، كالصينية، والإنجليزية، والعربية، على سبيل المثال.

ثم إنهم بنوا على هذا قولهم إن دارس اللغة الأجنبية يواجه صعوبة أكبر في تعلم تلك اللغة إذا كانت وجوه الاختلاف بينها وبين لغته الأصلية كثيرة وجوهرية، بينما تتضاءل تلك الصعوبة إذا ازدادت وجوه الشبه بين اللغتين. يقول فريز في كتابه الرائد في تعلم وتعليم اللغات الأجنبية:

«إن أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد على الوصف العلمي للغة التي سيجرى تعلمها، مقارنا بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية». [2]

ويتبعه لادو، في مقدمة كتابه الذي يتناول فيه هذا الموضوع بالتفصيل، فيقول:

«ترتكز خطة هذا الكتاب على الفرضية القائلة إن بإمكاننا التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم، وتلك التي لا تسبب أي صعوبة له، وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلمهما باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية». [3]

وهذه المقارنة هي ما أطلق عليه التحليل اللغوي المقارن (Contrastive Analysis)

وبناء على ذلك فإن من واجب اللغويين إجراء الدراسات المقارنة على كل زوج من اللغات: اللغة القومية، واللغة الأخرى التي سيجرى تعلمها كلغة أجنبية، وأن يستخلصوا من ذلك وجوه الشبه، ووجوه الاختلاف، بكل تفصيل، في كل جزئية من جزئيات كل من تلك الأنظمة الثلاثة: الصوتية، والصرفية، والنحوية، (بل وأضاف إليها لادو بعدا رابعا هو البعد الثقافي / الحضاري). وما على رجال التربية، المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية، إلا الإفادة من هذه الدراسات، وإيلاء عناية خاصة بأوجه الاختلاف التي يتوصل إليها علماء اللغة عند تدريس لغة أجنبية معينة لطلاب يتكلمون لغة قومية معينة، بل إن عليهم ألا يهتموا بغير تلك الأوجه عند إعدادهم اختبارات اللغة الأجنبية

وفحص الطلاب عن طريقها، على اعتبار أنك إذا وجدت أن الطالب قد أتقن نقاط الاختلاف بين اللغتين: الأجنبية والقومية، فإن بإمكانك التأكد بأن الطالب قد أتقن تلك اللغة الأجنبية برمتها! !

ولم يكن الأساس النظري وحده هو الذي أعطى دفعة قوية لمثل ذلك الاعتقاد. بل كانت بعض المشاهدات العامة تساعد على ذلك أيضا. فإذا حصرنا كلامنا في النظام الصوتي وحده، نلاحظ مثلا أن دارس اللغة الأجنبية يواجه صعوبة في نطق بعض الأصوات التي لا تتوافر في لغته الأصلية، فينطقها بطريقة خاطئة، ولكنها مشابهة أو قريبة من أصوات يعرفها ويستخدمها في لغته الأصلية، أو أنه لا يستطيع نطقها على الإطلاق، أو يخلط بينها وبين أصوات أخرى قريبة منها، ولكنها متوافرة في لغته، إلى غير ذلك من الصعوبات. فالألماني الذي يدرس اللغة الإنجليزية، مثلا، لا يستطيع نطق صوت الواو /W/، فينطقها /V/ لأن الصوت الأول غير موجود، بينما الصوت الأخير موجود، في اللغة الألمانية، وخصوصا أنه يكتب /W/ في هذه اللغة. كما أن الدارس نفسه ينطق صوت الذال «ذ» زايا «ز» لنفس السبب. أما الإنجليزي الذي يدرس اللغة العربية، مثلا، فيتعذر عليه تقريبا أن ينطق صوت الحاء، كما أنه يجد صعوبة كبيرة في نطق أصوات الغين، والخاء، والضاد، والطاء، وما إليها. ثم إن العربي الذي يدرس اللغة الإنجليزية كثيرا ما ينطق صوت /V/ فاء، لأن الأخير متوفر في لغته، بينما الأول غير متوفر. كما أنه يجد صعوبة كبيرة في التفرقة بين الصوتين /P/ و /b/، وبين الصوتين /i/ و /e/ الخ لأسباب تتعلق باختلاف قيمة تلك الأصوات، وتوزيعها، في كل من اللغتين العربية والإنجليزية، وهلم جرا.

وما قيل عن النظام الصوتي ينطبق أيضا على كل من النظامين الصرفي والنحوي (وعلى نظام الدلالة، والنظام البلاغي، والنظام الثقافي / الحضاري أيضا). والأمثلة على ذلك كثيرة جدا.

ونتيجة هذين السببين، بشكل رئيس، انتعشت الدراسات اللغوية المقارنة منذ منتصف القرن الحالي، وقامت فرق عمل بإنجازات كبيرة في هذا المجال، بالنسبة للغات الأوروبية على وجه الخصوص.[4] وعلى الرغم من أن الحماس لهذا النوع من الدراسة قد خفت حدته إلى حد كبير في أوروبا

الغربية وأمريكا، لأسباب سنأتي على ذكرها بعد قليل، إلا أن مشاريع مشابهة ما زالت قائمة حتى الآن في شرق أوروبا وفي بلدان كثيرة أخرى.

وقد كان من نتائج هذا الاتجاه أن أخذ الكثيرون يجهزون المواد التعليمية بالنسبة لبعض اللغات الأجنبية على هذا الأساس. فهذه مواد لتعليم اللغة الإنجليزية للدارسين الأسبان، وهذه مواد أخرى لتعليم اللغة نفسها للدارسين الفرنسيين، ومواد أخرى لتعليم اللغة الفرنسية للدارسين الألمان، وهكذا. وانتشرت طريقة إعداد المواد التعليمية، وطريقة التدريس، على هذا الأساس، (علاوة على الأسس الأخرى التي قامت عليها المدرسة اللغوية الوصفية البنيوية) انتشارا واسعا في بلدان العالم المختلفة، بما فيها كثير من بلدان العالم العربي، وامتد العمل بها حتى السبعينات من القرن الحالي، عندما أخذت الأسس العامة؟ لهذه المدرسة تهتز تحت وقع الضربات التي بدأت توجه إليها من جهات مختلفة، وخصوصا بعد ظهور تشومسكي ونظريته اللغوية الموسومة «بالتوليدية التحويلية» (Generative Transformational) في أواخر الخمسينات من القرن العشرين [5] والتي ذكرناها، بشيء من التفصيل، في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

فقد كان لأنصار هذه النظرية، أو المدرسة الجديدة، موقفان من التحليل اللغوي المقارن بوجه خاص: موقف يرفض الفرضية التي يستند إليها هذا النوع من التحليل اللغوي رفضا قاطعا[7]، أو يقول بعدم أهميتها، وبالتالي بعدم أخذها بعين الاعتبار عند النظر في موضوع تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها[8]. وموقف آخر أكثر شيوعا يحاول وضع إطار متفق مع النظرية اللغوية الجديدة يمكن أن يتم التحليل اللغوي المقارن في حدوده، بعد التوصل إلى نظرية شاملة يستند إليها ذلك التحليل.

أما الموقف الأول فإنه ينبثق من التوجه الأساسي لمدرسة تشومسكي الذي يعنى بباطن اللغة أكثر من عنايته بظاهرها-كما كان الحال بالنسبة لأتباع سكينر، وبلومفيلد، وعلماء النفس السلوكيين والذي يركز، نتيجة ذلك، على الخصائص العامة المشتركة بين اللغات جميعها (Language Universals) أكثر من تركيزه على أوجه التباين التي تلاحظ في بنياتها الخارجية. ومن هذا المنطلق فإن أصحاب هذا الموقف يقولون إن البحث في الفروق الظاهرة بين اللغات لا جدوى منه عند النظر في كيفية تعلم

الدارس لغة أجنبية، بل إنهم ينظرون إلى أن هذا الدارس يجلب معه حصيلة كبيرة ناتجة عن معرفة اللغة الأصلية، وتبعا لذلك فإنه يكون مدركا لكثير من الخصائص العامة المشتركة بين اللغات جميعها، والتي تساعده على تعلم اللغة الأجنبية، بدلا من أن تعيق تعلمه إياها. علاوة على ذلك، فإن هؤلاء يقولون إن لكل لغة قواعدها التحويلية الخاصة بها، والتي تحول البنية التحتية (التي تتضمن معنى الجملة) إلى البنية الخارجية السطحية، بتركيبها الخاص وأصواتها المميزة. وعلى ذلك، فإنه لا مجال لإجراء أي مقارنة بين القواعد التحويلية الفريدة والخاصة باللغة الأصلية وما يقابلها بالنسبة للغة الأجنبية التي يحاول الطالب أن يتعلمها.

وللتحقق من صحة أي من التوجهين قام عدد من الباحثين باختبار عملي لأطروحة التحليل اللغوي المقارن من حيث قدرتها على التنبؤ بالصعوبات التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية ذو الخلفية اللغوية المعروفة. فتوصل بعضهم[8] إلى نتيجة تقول:إنه لا تأثير للغة الأصلية، على الإطلاق، على تعلم الطالب اللغة الأجنبية. بينما وجد بعض آخر أثرا من اللغة الأصلية، يتراوح بين خمسة وعشرين وخمسين في المائة، يظهر في الأخطاء التي يرتكبها ذلك الطالب، مما يتنبأ به التحليل المقارن بين لغتين معينتين[9]. ولدى النظر في ظروف التجارب المختلفة، وطريقة إجرائها، يتبين أن الموقف الأول، الذي ينفي أثر اللغة الأصلية في تعلم اللغة الأجنبية نفيا تاما، فيه الكثير من الخلط لأنه ناتج عن خطأ في تنظيم التجربة نفسها، وفي طريقة إجرائها. أما نتائج تجارب الفئة الثانية فإنها تبدو أقرب إلى الصواب.

أما الموقف الثاني فقد تبناه عدد كبير من الباحثين مدة طويلة من الزمن، وحاولوا من خلاله أن يرسموا الإطار العام للطريقة التي يمكن أن يتم بها التحليل اللغوي المقارن في نطاق النظرية اللغوية التوليدية التحويلية. وقد انطلقوا في توجههم هذا من الإيمان بأن القواعد التحويلية، التي تقوم بتحويل معنى الجملة من بنيتها التحتية إلى شكلها الخارجي، قواعد عامة شاملة تنطبق في الغالب على جميع اللغات إلا أن هناك تباينا في طريقة تطبيقها على اللغات المختلفة، وهنا يأتي دور المقارنة بينها. وهذا التباين يتمثل في أشكال عديدة: فبعض اللغات تطبق قاعدة ما بشكل عام، بينما تحدد اللغة الأخرى إمكانات تطبيقها ومواضعه. كما أن القاعدة يمكن أن

تكون إجبارية التطبيق في لغة ما، بينما تكون اختيارية في لغة أخرى. وهناك أيضا اختلافات في الترتيب الذي تطبق بموجبه بعض القواعد في اللغات المختلفة. كما أن مجال تطبيق بعض القواعد التحويلية يمكن أن يكون أكثر اتساعا في إحدى اللغات منه في لغة أخرى، وهلم جرا.

ولم يقتصر النقد الذي وجه إلى هذه الأطروحة على أنصار مدرسة تشومسكي، بل شمل عددا من الباحثين الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة والذين وجهوا أنواعا مختلفة من النقد لخصها أحد المختصين في مقال شهير بتسعة أنواع، حاول الرد عليها جميعا.[10] وأهم هذه الانتقادات هي:

- إن المداخلة من اللغة الأصلية ليست المصدر الوحيد للخطأ في تعلم اللغة الأجنبية، وإن هناك عددا كبيرا من الأخطاء لا يستطيع التحليل اللغوي المقارن أن يتنبأ بها. إن الرد على هذا الانتقاد سهل للغاية. فلم يقل أحد من الأصحاب الأصليين للأطروحة، في أي وقت من الأوقات، إن هذا السبب هو المصدر الوحيد للأخطاء، بل ربما كانت نقطة الضعف عندهم أنهم ادعوا أنه المصدر الرئيس لتلك الأخطاء. فقد تبين من التطبيق الفعلي، والتجريب العملي لتلك الأطروحة أن كثيرا من الأخطاء التي تتنبأ بها الدراسات اللغوية المقارنة لا تظهر إطلاقا، أو لا تظهر إلا في مرحة معينة من مراحل تعلم الدارس اللغة الأجنبية، أو أنها تظهر بأشكال أخرى، أو يظهر غيرها في نفس المجال دون أن تكون متوقعة نتيجة تلك الدراسات، وهكذا. وقد حدا هذا بأحد علماء اللغة[11] إلى رفض الصيغة الأصلية التي نادى بها أنصارها الأوائل، والتي تقول إن بإمكاننا، عن طريق الدراسة اللغوية المقارنة للغتين، أن نتنبأ بمعظم الصعوبات التي سيواجهها، والأخطاء التي سيرتكبها الدارسون لإحدى تينك اللغتين كلغة أجنبية، وإلى اقتراح صيغة معدلة لتلك الفرضية تقول إن علينا، بادئ ذي بدء، أن نحصر الأخطاء الفعلية التي يرتكبها الطلاب الذين يتكلمون لغة أصلية معينة عند دراستهم لغة أجنبية، ثم نتلو ذلك بدراسة تلك الأخطاء وتحليلها في محاولة لمعرفة أسباب كل منها، آخذين بعين الاعتبار إمكانية أن يكون مصدر الخطأ آتيا من مداخلة اللغة الأصلية، لكن دون أن نغلق الباب أمام المصادر المحتملة الأخرى.

لقد أعجب الكثيرون كذا الاقتراح وطبقوه فعلا في دراساتهم اللغوية المقارنة، ووجدوا أن كلام هذا العالم معقول ومقبول إلى حد كبير، وأن الاختلاف بين اللغتين، الأصلية والأجنبية، ليس السبب الوحيد للأخطاء التي يرتكبها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية.

- وشبيه بهذا الانتقاد ذلك القائل إن نبوءات التحليل اللغوي المقارن غير موثوق بها، ولا يمكن الاعتماد عليها. ومرة أخرى لم يقل أحد إن بإمكان هذا المنهج أن يتنبأ بجميع الأخطاء، وبمنتهى الثقة والتأكد.

- وقد ركز بعض الناقدين كلامهم على عدم توافر المعايير الدقيقة التي يمكن إجراء المقارنة على أساسها، وخصوصا بالنظر إلى المناهج المتعددة المختلفة لدراسة وتحليل اللغات التي ظهرت خلال القرن الحالي (والتي أشرنا إليها في الفصل الثاني من هذا الكتاب).

- وربما كان أحد أهم الانتقادات التي وجهت لهذه الأطروحة ما يختص بالتسلسل الهرمي للصعوبات التي يواجهها دارس اللغة الأجنبية حسب الصيغة الأصلية للفرضية التي تقول: إن أكثر جوانب اللغة الأجنبية صعوبة على الدارس هي تلك التي تختلف اختلافا كبيرا جدا عن مقابلاتها في اللغة الأصلية، وإن الصعوبة تتضاءل تدريجيا كلما قلت تلك الاختلافات. وهذا ما لم يثبت بالتجريب العملي، بل ظهر ما يبدو عكس ذلك تماما، مما دعا البعض إلى اقتراح تعديل رئيس على الفرضية، وذلك بأن نقلب الهرم رأسا على عقب، وننظر إلى وجوه الشبه القريبة جدا بين لغتين معينتين على أنها أصعب الأمور تعلما، نظرا إلى أن المتعلم يعتبرها متشابهة تشابها كليا، ولذلك فهو لا يعيرها كبير اهتمام، وبالتالي فإنه لا يميز بينها.[12]

- وربما كان أخطر الانتقادات هو الذي يربط بين الأطروحة موضوع البحث وبين العملية التعليمية، أي بينها وبين طرائق تعلم اللغات الأجنبية. فقد قال البعض إن هذه الفرضية مبنية على نظرة ساذجة للبنية اللغوية، بل إنها تساعد على تعزيز هذه النظرة. ووجه السذاجة هو تجاهل أن اللغة ليست مجرد مجموعة من النقاط الصغيرة، بل إنها أكبر، وأعقد من ذلك كثيرا. ولذلك فإن التعامل مع اللغة على أساس المقارنة بين جوانب صغيرة من كل لغة ينزل ضررا بالغا بالعملية التعليمية.

- والرد على هذا النقد هو أن لا علاقة حقيقية بين الأمرين. فعلى

الرغم من أننا، كمدرسين، مدركون لوحدة اللغة بأنظمتها المختلفة، ولمدى تعقيدها، إلا أننا، كتربويين، مضطرون للتعامل مع جميع المواد الدراسية، بما فيها اللغات، على أساس تقديم جزء منها في وقت واحد إلى أن يتم إتقانه، ثم يضاف إليه جزء آخر، وهكذا. أي أننا مضطرون لاختيار الأجزاء المختلفة للمادة الدراسية، ولترتيبها، وتدريجها، من حيث السهولة والصعوبة، لكي يمكن التعامل معها من النواحي التعليمية العملية.

- أما النقد الآخر فإنه يقول إن التحليل اللغوي المقارن يعزز طريقة التدريس التي تركز على المدرس، لا على الطالب الذي يجب أن يكون جوهر العملية التعليمية. وهذا النقد يعتمد على نفس النقاط المذكورة في الفقرة السابقة، من حيث تفتيت اللغة الأجنبية إلى أجزاء صغيرة، ومقارنتها باللغة الأصلية. ومرة أخرى فإن الرد يتلخص في أنه لا علاقة فعلية بين الموضوعين. فاكتشاف الأخطاء المحتملة لا يمنع مطلقا من استخدام أي طريقة لتدريس اللغة الأجنبية، مع الانتباه لتلك الأخطاء بوجه خاص.

لقد أطلنا بعض الشيء في مناقشة أطروحة التحليل اللغوي المقارن لا بقصد هدمها، بل ربما كان العكس هو الصحيح. لقد كان هدفنا أن نبين أهميتها. إذ لولا ذلك لما لاقت مثل هذا الاهتمام من عدد كبير جدا من الباحثين، ذلك الاهتمام الذي لم ينقطع حتى الوقت الحاضر. بل إن دولا كثيرة، وخصوصا في أوروبا الشرقية، ما زالت تقوم بمشاريع شاملة للمقارنة بين لغاتها القومية واللغة الإنجليزية بوجه خاص، بغية تسهيل تدريس هذه اللغة لأبنائها.

أما الوضع الحالي لهذه الفرضية، فقد لخصه فرجسون[13] بما يلي:

1- إن دارسي اللغة الأجنبية يستخدمون معارفهم، وخبراتهم السابقة، بما فيها معرفتهم لغتهم الأصلية، وطرق التواصل، ومهارات النطق وغيرها، عند دراستهم للغة الأجنبية.

2- إن بنية اللغة الأصلية جزء من معرفة الدارس اللغة الأجنبية، وإن بعض خصائص تلك البنية عامة ومشتركة بين جميع لغات البشر، بينما يختلف بعضا عما هو موجود في اللغة الأجنبية.

3- إن معرفة الإنسان البنية اللغوية تظهر في سلوكه، ولذلك فلا يمكن أن نتوصل إلى تلك المعرفة إلا بتحليل السلوك الإنساني، بما في ذلك

التحليل اللغوي.

4- إن السلوك اللغوي لدارسي اللغة الأجنبية يظهر، بين أمور أخرى، أثر بنية اللغة الأصلية بالإضافة إلى أثر بنية اللغة الأجنبية التي يقوم الطالب بدراستها.

5- إن التنبؤ بالسلوك اللغوي باللغة الأجنبية، وفحص تلك النبوءات القائمة على أساس خصائص مختارة للغة الأصلية وللغة الأجنبية يساهمان في تحليل اللغتين، كما يساهمان في النظرية اللغوية بوجه عام، وفي نظرية اكتساب اللغة الأجنبية، وفي طرائق تعليم اللغة الأجنبية أيضا.

وخلاصة القول إن نبوءات التحليل اللغوي المقارن، رغم أنها لا تكون إلا جزءا من السلوك اللغوي باللغة الأجنبية، نبوءات قيمة تساعد على فهمنا طبيعة اللغة البشرية التي هي أهم مصدر يساهم فيه علم اللغة للتوصل إلى النظرية تفسر كيفية اكتساب الإنسان للغة الأجنبية.

تحليل الأخطاء (Error Analysis)

لقد اتضح لنا من الجزء السابق من هذا الفصل جانب من جوانب الصعوبة التي يواجهها المتعلم عن دراسته اللغة الأجنبية، وهو الجانب المتصل بالمداخلة التي تأتي من لغة الدارس الأصلية، واعتبار هذه المداخلة من جانب البعض بأنها المصدر الرئيس لتلك الصعوبات التي تفرز الأخطاء أثناء دراسة اللغة الأجنبية. ولكن مناقشة تلك الأطروحة أظهرت لنا بوضوح أيضا أن التركيز على هذا الجانب دون غيره خطأ كبير لأن فيه تجاهلا لمصادر الأخطاء المتعددة الأخرى، وبالتالي عدم أخذها بعين الاعتبار عند تدريس اللغة الأجنبية. فحتى من الناحية اللغوية المحضة-وهي التي ركزت عليها أطروحة التحليل اللغوي المقارن-أخذ علماء اللغة يبحثون عن أسباب أخرى لأخطاء المتعلم، وخصوصا بعد أن أتت نظرية تشومسكي وأنصاره وأتباعه بمفهوم جديد لاكتساب الطفل اللغة الأم يتعارض تعارضا تاما مع المفهوم السابق الذي ساد النصف الأول من القرن الحالي.

فبينما كان أنصار المدرسة البنيوية يقولون إن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، وإن النقش على تلك الصفحة يبدأ مع بداية تعرض الطفل للغة التي يتكلمها والداه، ثم أترابه، ثم أفراد المجتمع بوجه عام في سني حياته

المتتابعة، وذلك عن طريق الاستماع، والمحاكاة، والتكرار، والاستخدام في المواقف المختلفة، والتعزيز، وهي نظرية التعلم التي نادى بها السلوكيون وطوروها بأشكال مختلفة[14]، وإن هذا الطفل يقع في كثير من الأخطاء المختلفة أثناء اكتسابه إياها لأسباب عقلية وجسمانية متصلة بمراحل نموه المختلفة، وقف أنصار نظرية تشومسكي العقلانية موقفا مغايرا تماما. فهم لا ينظرون إلى الطفل على أنه كائن سلبي يقتصر دوره في اكتساب اللغة على ما ذكر آنفا، بل يعتبرونه عنصرا نشطا فعالا خلاقا يساهم مساهمة إيجابية في هذه العملية. فقد نادى هؤلاء بأن الطفل يولد وهو مزود بقدرة لغوية فطرية لا تقتصر على الاستعداد الفطري عند الإنسان لاكتساب اللغة. بل يزيدون فيقولون إن تلك القدرة تتألف من عنصرين أساسيين: العنصر الأول هو القواعد (المنطقية) الكلية المشتركة بين جميع اللغات، والتي تتعلق بالمعاني، أي بالبنية التحتية الباطنية، لا بالشكل الظاهري، لأي لغة بعينها. والعنصر الثاني (الذي اختلف فيه أنصار النظرية اللاحقون) يتألف من القواعد التحويلية التي تحول البنية الباطنية إلى الشكل الخارجي للجملة، والتي كان هؤلاء يقولون إنها أيضا عامة ومشتركة بين جميع لغات البشر. ومن هذا المنظور، فإن الطفل يعتبر ركنا أساسيا خلاقا في اكتساب اللغة، من حيث إنه يتعامل مع ما يسمعه من لغة أبويه، ثم أترابه، ثم أفراد المجتمع بوجه عام، لا على أنها المصدر الأوحد للغة التي يعمل على اكتسابها، بل على أنها مظاهر محددة للقواعد الكلية التي خلق هذا الطفل مفطورا عليها. ولذلك فإن دوره يتلخص في استخدام جهاز عقلي زوده الله به وأطلق عليه اسم «جهاز الاكتساب اللغوي» (Language Acquisition Device-LAD) ليختبر ما يسمعه بمقارنته بما هو مفطور عليه من القواعد الكلية، ثم يخرج بقواعد يبني عليها ما يصدره من الجمل، التي تبدو كأنها جمل خاطئة، بينما هي، في واقع الأمر، جمل مبنية على قواعد مرحلية من اختراعه هو. وقد قام عدد من الباحثين بدراسات وتجارب عديدة على لغة الطفل، وكذلك على لغة الدارسين الذين يتعلمون لغة أجنبية، توصلوا من خلالها إلى اكتشاف مراحل لتلك القواعد تكاد تكون متشابهة بين جميع الأطفال الذين يكتسبون لغة معينة، بل إن بعضهم قد زادوا في تعميم هذه النتائج فقالوا إنها مراحل مشتركة بين جميع الأطفال الذين يكتسبون أي

لغة من لغات العالم المختلفة.[15]

وسواء أصبحت هذه النظرية أم كانت فرضية كغيرها من الفرضيات التي تعيش ردحا من الزمان، ثم ما تلبث أن تندثر بظهور فرضيات أخرى، فقد تركت أثرا بالغا على اتجاه الدراسات المتعلقة بالأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء عملية اكتسابه لغته الأصلية، وكذلك تلك التي يقع فيها دارس اللغة الأجنبية. فلم يعد ينظر إلى تلك الأخطاء على أنها محاولات فاشلة لمحاكاة لغة الكبار، بل بدءوا يعتبرونها مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور، وتستحق الدراسة على هذا الأساس. أي أن الاهتمام بدأ ينصب على اللغة الواحدة ذاتها سواء أكان الطفل يكتسبها كلغة أصلية، أم كان الدارس يتعلمها كلغة أجنبية. وبدأ النظر إلى الأخطاء على أنها يمكن أن تكون ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعها من داخل اللغة ذاتها التي يكتسبها الطفل، أو يتعلمها الدارس.

وبالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية على وجه الخصوص، فلم يعد هناك كبير فرق بين دراسة هذه العملية، وبين دراسة عملية اكتساب الطفل لغته الأصلية. بل أخذوا ينظرون إلى الدارس على أنه يساهم مساهمة فعالة خلاقة في تعلم اللغة عن طريق التفاعل مع البيئة اللغوية التي يعيش فيها، والتي تتضمن لغته الأصلية، واللغة الأجنبية، وعلى أنه ينشئ بطريقة منطقية منتظمة، وعن طريق التجربة والخطأ، نظاما لغويا خاصا به، في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة، يكون وسطا بين اللغتين، ويقترب تدريجيا من اللغة الأجنبية السليمة كما يتكلمها أهلها. وقد كان كوردر[16] ونمسر[17] وسلنكر[18] ثلاثة من الرواد في هذا الميدان، وأطلق كل منهم اسما مختلفا على هذه اللغة الوسط، ربما كان أفضلها اسم اللغة الوسيطة الذي أتى به سلنكر في مقالته الشهيرة، التي فتحت الباب على مصراعيه أمام عدد كبير من الأبحاث والدراسات التي اتجهت اتجاها آخر بعيدا عن أطروحة التحليل اللغوي المقارن، التي سبق الحديث عنها.

ولكنا، قبل أن نتناول هذا الاتجاه في تحليل الأخطاء بشيء من التفصيل،

لا بد لنا من الإشارة هنا إلى أننا ما زلنا نخص كلامنا حتى الآن بالعامل اللغوي وحده كمصدر من مصادر الخطأ. بل إن ما يسمى تحليل الأخطاء يركز على شكل اللغة، لا على وظيفتها. إلا أننا يجب ألا يغيب عن بالنا أن هناك مصادر أخرى للخطأ اللغوي ليست لغوية محضة، بل تتصل بالجوانب المعرفية والانفعالية من السلوك الإنساني، ومصادر غيرها لها علاقة بوظائف اللغة، وغيرها مما يتصل بعلاقة الإنسان بالعالم والناس والحياة بوجه عام. وهي الجوانب التي لا بد من أن نشير إليها-ولو إشارات عابرة-فيما يأتي من هذا البحث.

كما أن هناك نقطتين هامتين جدا لا بد من أن نشير إليهما في سياق هذا البحث. أما النقطة الأولى فهي أن كلا من المنهجين اللذين نتناولهما في هذا الفصل يقصر عمله على الجملة المفردة ولا يتعداها. فالجملة هي الوحدة الكبرى التي يتعامل كل منهما معها، ويحصر دراسته فيها، ويحاول أن يتوصل إلى أسباب الأخطاء التي تقع عند تركيبها. ولذلك فإن الدراسة لا تمتد بحيث تشمل الكلام المتصل (discourse)، سواء أكان حديثا أم كتابة، وهو الكلام الذي تتدخل في تأليفه عوامل أخرى تتعدى الجوانب الصوتية، والصرفية، والنحوية، لتشمل النواحي البلاغية، والجوانب المتعلقة باستراتيجية التواصل في المواقف الحياتية المختلفة، وكذلك تلك التي تتصل بالوظائف اللغوية المختلفة-وهو ما أشرنا إليه في القسم الأخير من الفصل الأولى من هذا الكتاب-.

أما النقطة الأخرى فإنها تتعلق بالاختلاف بين المنهجين من حيث التعامل مع الأخطاء. فالمنهج الأول، المنبثق من مبادئ المدرسة البنيوية، يعتمد على الكلام الفعلي الذي يستخدمه الإنسان، بما في ذلك التعبير الصوتي عن المعاني المختلفة بموجب القواعد الصوتية الخاصة بلغة معينة. ولذلك فإن التحليل اللغوي المقارن يتعامل مع المظهر الصوتي للغة، علاوة على المظهرين الصرفي والنحوي، أي أنه يتعامل مع ظاهر الجملة، وهذا يشمل المظهر الصوتي، بطبيعة الحال. أما منهج تحليل الأخطاء، فإنه ينبثق، كما ذكرنا، من نظرية تشومسكي التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهرها، بل أقلها أهمية. ذلك أن أصحاب هذه المدرسة قد ركزوا اهتمامهم لا على الجانب الظاهري الفعلي للغة، بل على باطنها. أي أنهم تعاملوا مع

لغة مثالية يستخدمها إنسان مثالي، في مواقف مثالية، بغض النظر عن العوامل المختلفة التي تحكم هذا الاستخدام، وبغض النظر عن الأخطاء الآنية التي تحدث بين حين وآخر لأسباب تتعلق بالمواقف الحياتية المختلفة التي تستخدم فيها اللغة. إذ إنهم كانوا يركزون اهتمامهم على القدرة أو الملكة اللغوية (competence)، لا على الكلام الفعلي (performance)، وعلى القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق، أو توليد، جميع الجمل الصحيحة في لغة ما، بغض النظر عما إذا كانت تلك الجمل تستخدم بالفعل أو لا تستخدم أبدا. وهذا هو ما كان العالم السويسري الشهير دي سوسير (de saussure) قد نادى به أوائل القرن الحالي.[19] وعلى هذا فإن الأخطاء التي يهتم بها أنصار هذه المدرسة، والتي يستند إليها ما يسمونه تحليل الأخطاء، هي تلك التي تخرق واحدة أو أكثر من قواعد اللغة في جانب من جوانبها. ولذلك فهم لا يتعرضون للمظهر الخارجي للغة، أي المظهر الصوتي، عند تحليلهم للأخطاء اللغوية. وقد ميزوا بين هذه الأخطاء، والأغلاط، أو زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته، أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها، لأسباب خارجة عن نطاق اللغة، رغم إتقانه تلك اللغة، ومعرفته الجيدة بقواعدها. فهذه تعتبر أغلاطا عابرة لا تدخل ضمن الدراسة التي أجراها هؤلاء على أخطاء المتعلمين، سواء أكانوا أطفالا أم كبارا، وسواء أكانوا في مرحلة من مراحل اكتسابهم لغتهم الأصلية أم كانوا في إحدى مراحل تعلمهم اللغة الأجنبية.

إذا، فالأخطاء التي تركزت عليها الأبحاث في السنوات القليلة الماضية هي تلك التي تخرق قاعدة من قواعد اللغة بشكل منتظم، ودون إدراك من الطفل الذي يكتسب لغته الأصلية، أو الطالب الذي يتعلم لغة أجنبية، أنه يخرق تلك القاعدة، وذلك لأنه لم يتقن تلك القاعدة إتقانا تاما بعد. وهنا تبرز الصعوبة التي يواجهها الباحثون في تحليل الأخطاء. ذلك أن اكتساب اللغة الأصلية من جانب الطفل، أو تعلم اللغة الأجنبية من جانب الدارس، لا يأتي مرة واحدة، بل هو عملية مستمرة تمر بمراحل مختلفة، وتتغير، أحيانا يوميا من حال إلى حال. وكثير من الأخطاء، حتى بالمفهوم المشار إليه آنفا، يمكن أن تكون غير منتظمة في مرحلة من المراحل، ثم تصبح منتظمة، ومستمرة، في مرحلة أخرى، ثم تعود غير منتظمة في مرحلة ثالثة، إلى أن

يتم التخلص منها نهائيا، ويستقيم كلام الطفل، أو الدارس بالنسبة لجانب معين من جوانب اللغة. فأي تلك الأخطاء ينبغي على الباحثين أن يركزوا اهتمامهم عليها ؟ لعل أفضل إجابة عن هذا السؤال هو أننا لا بد من أن نحصر دراستنا في مرحلة زمنية محدودة جدا، وأن نرصد ونسجل كلام الطفل، أو دارس اللغة الأجنبية، في تلك الفترة الزمنية المحددة، ونستخلص منه تلك الأخطاء التي نجد أنها تخرق قاعدة معينة في الأغلبية العظمى من الجمل التي نسجلها، إن لم يكن فيها جميعا، ثم نأخذ في تحليل تلك الأخطاء سعيا وراء التوصل إلى أسبابها اللغوية بشكل رئيس (وغير اللغوية، إذا تطلب الأمر أن تكون الدراسة أكثر شمولا وقيمة).

فالخطوة الإجرائية الأولى، إذا، هي حصر الأخطاء المنتظمة، أو الثابتة في كلام، أو كتابة، طفل أو دارس، في فترة زمنية محددة. ولعل هذه هي أسهل الخطوات على الباحث. أما الخطوة التالية فهي تصنيف تلك الأخطاء وتوصيفها. أما تصنيفها فيتعلق بما إذا كانت صرفية أو نحوية. فإذا كانت صرفية فما هي القاعدة التي يخرقها الخطأ؟ أهي قاعدة جمع المذكر السالم، أم جمع المؤنث السالم أم هي قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي، أم اشتقاق المصدر من الفعل المزيد، أم اشتقاق اسم الفاعل من الثلاثي المجرد، أو المزيد.. .. الخ.. . الخ ؟ أما إذا كانت نحوية، فهل تخرق قاعدة من قواعد الإضافة، أو العلاقة بين الفعل والفاعل، أو قواعد المطابقة.. . إلى غير ذلك من القواعد النحوية المتعددة؟

فإذا ما تم تصنيف الأخطاء تحت أبواب اللغة المختلفة-وهذا ليس بالأمر اليسير، كما يبدو لأول وهلة، نظرا إلى أنه من المحتمل أن يصعب تحديد نوع الخطأ، وتصنيفه، حتى في الجملة الواحدة-كانت الخطوة التالية هي توصيف الخطأ: أهو إضافة مالا يجب أن يضاف، أم حذف ما يجب أن يكون، أم استبدال كلمة صحيحة بأخرى خاطئة، أم استبدال زيادة صحيحة على الاسم أو الفعل بزيادة خاطئة، أم استبدال تغيير صحيح يطرأ على كلمة معينة بتغيير خاطئ؟ أم هو خطأ في ترتيب المفردات في الجملة بالنسبة لبعضها بعضا؟ إلى غير ذلك من أنواع الأخطاء التي تحدث في جميع اللغات، علاوة على الأنواع الخاصة بكل لغة على حدة.

وبعد أن يتم التصنيف والتوصيف بهذه الطريقة نبدأ في البحث عن

الأسباب الكافة وراء تلك الأخطاء. لقد كان أول ما تبادر إلى أذهان الباحثين في أخطاء اللغة الأجنبية هو البحث عن المداخلة من اللغة الأصلية (أو اللغة الأم، كما يسميها الكثيرون) التي يمكن أن تسبب تلك الأخطاء. وما زال هذا واردا لدى الكثيرين حتى الآن. إلا أننا، لكي نتلافى الوقوع في المحظور، لا بد من أن نكون قد جمعنا في الوقت ذاته، وفي الفترة الزمنية ذاتها، وفي نفس المرحلة من تعلم اللغة الأجنبية، عينة كبيرة أخرى من الأداء اللغوي باللغة الأجنبية نفسها لمجموعة من الدارسين الذين يتكلمون لغات مختلفة كلغات أصلية. وهذا يساعدنا، إلى حد كبير، على فرز نوعين من الأخطاء: النوع الذي يبدو مشتركا بين جميع أولئك الدارسين ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة. وفي هذه الحالة يمكن أن نستبعد أثر لغة أصلية معينة، ونبحث عن عوامل مسببة لتلك الأخطاء من داخل اللغة الأجنبية نفسها. ثم النوع الذي يبدو مشتركا بين أفراد كل فئة من فئات الدارسين الذين يشتركون في خلفية لغوية واحدة. وهنا فقط نبدأ بمقارنة اللغتين-الأصلية والأجنبية- لكي نستكشف إمكانية المداخلة من اللغة الأصلية. فإذا لم نستطع الاهتداء إلى سبب لغوي آت من داخل اللغة الأجنبية التي يدرسها الطالب، كالقياس أو التعميم الخاطئ، أو إلى سبب آخر آت من مداخلة اللغة الأصلية، أي إذا لم نهتد إلى سبب لغوي من أي نوع، علينا عندئذ أن نخرج من حدود اللغة ونبحث عن أسباب أخرى.

لقد قام عدد كبير من علماء اللغة، ومن المختصين بتدريس اللغات الأجنبية، في السنوات الأخيرة، بإجراء البحوث على أخطاء دارسي اللغات الأجنبية، وخصوصا اللغة الإنجليزية، فوجدوا أن نسبة كبيرة من تلك الأخطاء مشتركة بين جميع الطلاب، من ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة، الذين يدرسون لغة أجنبية واحدة. وهذا يعني أن تلك الأخطاء ليست ناتجة عن مداخلة اللغات الأصلية، رغم أنها كثيرا ما تبدو كذلك[20]، بل يمكن أن تعزى إلى المداخلة مما درسوه سابقا من اللغة الأجنبية ذاتها. كما وجدوا أن باستطاعتهم أن يعزوا نسبة أخرى إلى مداخلة لغة الطالب الأصلية. ولاحظوا أيضا أن المداخلة من اللغة الأصلية تحدث عادة في المراحل الأولى من دراسة اللغة الأجنبية عندما لا يكون لدى الدارس أي خلفية لغوية سوى لغته الأصلية. أما النوع الآخر من الأخطاء عن مداخلة اللغة الأجنبية

نفسها فإنها لا تحدث بعد أن يكون الطالب قد حصل على قسط من تلك اللغة يستطيع أن يقيس عليه قياسا خاطئا، فيقع في الخطأ، وأن هذا يستمر إلى فترة تطول أو تقصر حسب ظروف الدارس، وظروف التدريس.
وحتى لا يظل كلامنا السابق ضربا من المعميات يحسن بنا أن نورد عددا محدودا من الأمثلة على نوعي الأخطاء اللذين تناولناهما بالشرح حتى الآن. وسنقصر كلامنا هنا على الطالب العربي الذي يدرس اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأجنبية الرئيسة التي يقوم معظم الطلاب بدراستها، في الوقت الحاضر، في معظم أنحاء العالم العربي.

فمن الأمثلة الواضحة على الأخطاء التي يرتكبها هذا الطالب في المراحل الأولى من دراسته، والتي يمكن أن تعزى إلى المداخلة من اللغة العربية، الجمل الخاطئة التالية:

Ali going to his house

بدلا من الجملة الصحيحة:

Ali is going home

فالجملة الأولى نقل حرفي للجملة العربية التي تحمل المعنى نفسه وهي:

علي ذاهب إلى بيته.

ووجه الخطأ ظاهر في موضعين: الأول، في الاستغناء، في الجملة الإنجليزية، عن فعل الكينونة (is) على اعتبار أن مرادفه لا يظهر في الجملة العربية المقابلة. والموضع الآخر هو عدم استخدام الطريقة السليمة التي تستخدم فيها كلمة (home)-التي يختلف معناها عن كلمة (house)-(دون الحاجة إلى حرف الجر أو أداة التعريف في مثل هذه الجمل)، والاستعاضة عن ذلك بالمقابل الحرفي في اللغة العربية.

ومثال آخر هو الجملة الخاطئة التالية:

Look what you did!

بدلا من الجملة الصحيحة:

Look what you have done!

وذلك لعدم وجود مقابل في اللغة العربية لصيغة الفعل الإنجليزي (have done) أو ما يسمى (Present perfect tense)، فيستعيض عنه الطالب العربي

بشكل الفعل الماضي (did) وهو ما يقابل صيغة الفعل المستخدمة في مثل هذه الحالة باللغة العربية كما في الجملة التالية:

انظر ماذا فعلت:

ومثل ذلك قول الطالب العربي، حتى في مرحلة متقدمة من دراسته للغة الإنجليزية، .The lions are wild animals بدلا من الجمة الصحيحة:

Lions are wild animals

وذلك لأننا نقول باللغة العربية:

الأسود حيوانات برية.

مستخدمين أداة التعريف مع اسم الجمع حتى عندما تكون دلالته على الجنس بأكمله، بينما لا تستخدم هذه الأداة في مثل هذه الجمل باللغة الإنجليزية، فينقل الطالب الصيغة العربية كما هي إلى اللغة الإنجليزية.

إن الأمثلة على مثل هذه الأخطاء كثيرة جدا يلحظها المدرس كل يوم، ويجدها القارئ المهتم في الكتب الخاصة بذلك(21). وقد اخترنا بعض الأمثلة الواضحة جدا للتدليل على هذا النوع من الأخطاء، ولا نجد داعيا للاستطراد في ذلك هنا.

أما الأخطاء التي تنتج عن المداخلة من اللغة الأجنبية ذاتها، والتي تحدث بعد أن تتوفر لدى الطالب حصيلة لا بأس بها من تلك اللغة، فإن أوضح الأمثلة عليها ميل الطلاب عموما، في مرحلة من المراحل، وبغض النظر عن خلفياتهم اللغوية، إلى تطبيق قاعدة الجمع القياسي على جميع الأسماء التي يدرسونها باللغة الإنجليزية. فعلى الرغم من أن الطالب يبدأ باستخدام كلمة (men) على أنها الجمع غير القياسي، والصحيح، للمفرد (man)، أو الجمع (sheep) للمفرد (sheep)، أو (children) للمفرد (child)، فإنه سرعان ما يتجاهل ذلك تحت تأثير الجمع القياسي لمعظم الأسماء الأخرى مثل, rooms girls, boys الخ فيأخذ بجمع (man) على (mans)، و sheep على sheeps، و child على childs، وهكذا. وقد لوحظ أيضا أن هذا ينطبق على صياغة الماضي القياسي من تلك الأفعال التي لا تنطبق عليها هذه القاعدة باللغة الإنجليزية، فتحدث نتيجة ذلك، أخطاء مثل goed على أنه الماضي من go، أو weeped على أنه الماضي من weep، أو comed على أنه الماضي من come الخ. ومما يجدر ذكره هنا أن مثل هذه الأخطاء تلاحظ أيضا بين

أطفال الإنجليز أنفسهم في مرحلة من مراحل اكتسابهم لغتهم الأصلية، مثلما نلاحظ نحن أمثلة من القياس الخاطئ بين أطفالنا وهم يكتسبون لغتهم العربية، فيجمعون «مسطرة» على «مسطرات»، وهدية على «هديات»، «ومحبرة» على «محبرات»، الخ، قياسا على جمع المؤنث السالم (القياسي).

إن الدافع الحقيقي، في نظرنا، للجوء دارس اللغة الأجنبية إلى واحد من الأسلوبين اللذين ذكرناهما فيما مضى من هذا الفصل، سواء أكان اللجوء إلى لغته الأصلية، أم إلى القياس الخاطئ على ما درسه من اللغة الأجنبية، أم إلى التعميم الخاطئ لقاعدة معينة درسها في تلك اللغة، هو الجهل.

فدارس اللغة الأجنبية لا بد من أن يتعلمها على مراحل. وسواء أعطيت له قواعد اللغة بشكل مباشر (وهذه طريقة قديمة لا تستخدم كثيرا في هذه الأيام)، أم أعطي له المجال لكي يستخلصها هو من النماذج اللغوية الكثيرة التي يزود بها بشكل تدريجي مبرمج، فليس من الممكن أن تقدم له جميعها في وقت واحد، بل لا بد من تدريجها بشكل أو بآخر، ويكون ذلك في العادة من الأسهل إلى الأصعب، أو من الأكثر شيوعا إلى الأقل شيوعا. ومن الطبيعي، والحالة هذه، أن يمر الطالب بمراحل متعددة يكون فيها جاهلا للغة جميعها في بداية الأمر، ثم يظل جاهلا لمعظمها، ثم للكثير منها، ثم لأقلها إلى أن ينتهي من الدورة الدراسية المقررة، وحينئذ يكون قد اطلع على معظمها أو عليها جميعا.

ولذلك لا بد له من أن يلجأ، في كل مرحلة من المراحل، إلى واحد من الأسلوبين المذكورين، أو إلى كليهما معا، لكي يعوض عن جهله عندما يجد نفسه مضطرا للتعبير عما في ذهنه بالنسبة للمواقف الحياتية أو حتى المدرسية المختلفة. وينبغي ألا يغيب عن بالنا أيضا أن للاستخدام الفعلي والوظيفي والمستمر للغة في مواقف حياتية تتطلب التواصل الحقيقي أثره الفعال جدا في التغلب على محدودية الذاكرة، أو النسيان، الذي يتصف به التركيب العقلي المعرفي للإنسان بوجه عام. فليس كل ما نتعرض له، أو نطلع عليه، أو ندرسه، يظل في ذاكرتنا إلى الأبد، بل إن الجديد منه يمكن أن يطرد القديم إذا لم يكن للأخير مكان مستقر ثابت فيها بفعل الحاجة المستمرة، والاستخدام المتصل به.

مصادر الخطأ الأخرى:

علاوة على ما ذكرنا من الأسباب اللغوية المحضة لارتكاب دارس اللغة الأجنبية الأخطاء المختلفة هناك أسباب أخرى عديدة، منها ما يتعلق بالتركيب المعرفي والانفعالي للدارس، كأن يكون من النوع الحريص المفكر، أو الجريء المغامر، أو يكون من النوع المنفتح، أو النوع المنغلق على نفسه، إلى غير ذلك مما تتصف به شخصيات الدارسين المختلفين، والتي تؤثر بشكل أو بآخر على نوعية وعدد الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها، والتي ذكر شئ منها في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

إلا أننا لا بد من أن نشير هنا إلى مصدر هام جدا من مصادر الخطأ يتصل بالظروف المدرسية (وهي الغالبة) التي يتعلم فيها الطالب اللغة الأجنبية. فالهدف العام والهدف الخاص من تدريس اللغة الأجنبية، والمادة التعليمية ذاتها، وطريقة تنظيمها وتدريجها وعرضها في الكتاب المدرسي، والطريقة التي تدرس بها اللغة الأجنبية (وهذه عديدة وتختلف من عصر إلى عصر، ومن بلد إلى آخر، بل ومن ظرف إلى آخر)، ولغة المدرس نفسه من حيث مدى تمكنه من اللغة الأجنبية، ومدى استطاعته التواصل الفعلي بها بشكل طبيعي، وشخصية المدرس، وعلاقته بطلابه، إلى غير ذلك من الظروف المتصلة بالعملية التعليمية ذاتها. جميع هذه العوامل، التي يمكن إجمالها تحت اسم العملية التعليمية أو التربوية، لها أكبر الأثر في تدريس اللغة، وفي عدد ونوعية الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها طلاب معينون في بيئة دراسية معينة بالمقارنة بغيرهم ممن يدرسون في بيئة دراسية مغايرة. فالمادة الدراسية المنظمة تنظيما سيئا، وطرائق التدريس العقيمة، وأخطاء المدرس نفسه المنبثقة من عدم إتقانه اللغة الأجنبية التي يدرسها، والطريقة الجافة، والعلاقة الرسمية التي يمكن أن تقوم بين المدرس وطلابه. جميعها من الأمور التي تسعى إلى العملية التعليمية، وتساعد على ارتكاب الأخطاء وتراكمها، بل ومن المحتمل جدا أن تولد موقفا سلبيا من اللغة نفسها يقتل الدافع القوي الذي لا بد منه لدراسة أي مادة من المواد بلا استثناء.

خاتمة:

وفي ختام هذا الفصل لا بد من التنويه بأمر في غاية الأهمية، وهو أن

التركيز على الأخطاء المتوقعة أو الفعلية ينبغي ألا يحجب عنا الاهتمام بتعزيز التعبير الصحيح الذي يصدر عن الطالب. صحيح أن الإنسان يمكن أن يتعلم من أخطائه، إلا أنه صحيح أيضا أنه يمكن أن يتعلم، ربما بشكل أفضل، من أدائه السليم، ومن التعزيز لذلك الأداء، والتشجيع على مواصلته. كما أننا ينبغي ألا ننسى أن التنبؤ بالأخطاء أو تحليلها يركز الاهتمام على الجوانب التعبيرية من اللغة، ولا يعير اهتماما كبيرا للجوانب الأخرى الهامة جدا، وهي جوانب فهم ما يقال أو يكتب. فهاتان مهارتان أساسيتان من المهارات اللغوية لا يتم إتقان اللغة من دونهما، بل إن مهارة القراءة: أو على الأصح، فهم ما يقرأ، ربما كانت أكثر المهارات أهمية بالنسبة لمعظم دارسي اللغة الأجنبية الذين يدرسونها لأغراض أكاديمية، أي لمواصلة دراستهم بها. وهاتان مهارتان ليس من السهل التوصل إلى معرفة الأخطاء التي ترتكب عند ممارستهما بالطريقتين اللتين فصلناهما في هذا الفصل، ولذلك فان أيا من الطريقتين لا تلتفت إليهما.

كما أن هناك محظورا آخر يمكن أن نقع فيه إذا ما ركزنا اهتمامنا على أخطاء الدارس وحدها، وهو عدم الالتفات إلى استراتيجية معروفة يستخدمها الطالب، ولا تعيننا على معرفة أخطائه، ألا وهي تجنب ما لا يعرفه[22]. ولذلك لا يمكن أن نكتفي مثلا بمواضيع الإنشاء التي نطلب من الطلاب كتابتها لمعرفة مدى تمكنهم من اللغة. ذلك أن الطالب غالبا ما يلجأ إلى تجني استعمال الكلمة، أو الجملة، أو صيغة الفعل الخ التي يشعر أنه غير متأكد منها، ولذلك تبدو كتابته سليمة، إلا أنها، في الواقع يمكن أن تكون كذلك في حدود ما يعرفه ويتقنه ويستطيع استخدامه فقط، لا في نطاق اللغة بمجملها.

نخلص إلى القول إن معرفة أخطاء الطالب وتحليلها يمكن أن تعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها، وهو أمر لا بد منه. إلا أننا ينبغي ألا نضع ذلك فقط نصب أعيننا، بل لا بد من الاهتمام بالأداء الجيد للطالب، والتركيز عليه، والتشجيع على مواصلته.

كما أننا ينبغي ألا نتوقف عند حدود الجملة الواحدة، أو عند حدود الشكل الظاهري للجملة في تعاملنا مع اللغة، كما يوحي بذلك الأسلوبان المفصلان سابقا، والمتعلقان بأخطاء الطلاب. بل لا بد من أن ننطلق إلى

خارج حدود الشكل، ونتعامل مع وظائف اللغة المختلفة (وهي أهم من الشكل)، ونتعدى حدود الجملة بالانطلاق إلى الكلام المتصل الذي لا يخضع للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية فحسب، بل تحكمه قواعد أخرى لا يستطيع تحليل الأخطاء أو التنبؤ بها (بالأسلوبين السابقين) أن يفيدنا في التعامل معها.

وقبل أن نختم هذا الفصل نتساءل: ما فائدة ما شرحناه آنفا بالنسبة لتعليم اللغة الأجنبية؟ من الواضح، كما أشرنا إلى ذلك سابقا، أن تجهيز المادة التعليمية على أساس الأخطاء المتوقعة أو الفعلية اتجاه خاطئ. ذلك أن الأمر تحكمه قواعد تربوية وتعليمية خاصة لا بد من مراعاتها. وقد أثبتت التجارب الفعلية عدم جدوى مثل هذه الطريقة في تجهيز المادة التعليمية. إذا، كيف نتعامل مع الأخطاء في أثناء تدريس اللغة؟ هل نحاول شرح القواعد التي يخرقها الطالب، أم نحاول أن نقارن بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية في المواضع التي نرى فيها مداخلة فعلية من اللغة الأصلية؟ من الواضح أنه ليس هناك من ينصح بأي من الإجراءين في حالة الطلاب صغار السن. ذلك أن شرح القاعدة، ومطالبة الطالب بتطبيقها، يحدان من حرية التواصل الحر (بغض النظر عن الأخطاء) الذي تسعى الطرائق الحديثة إلى تشجيع الطالب عليه، خصوصا في المراحل الأولى. أما مقارنة اللغتين فأسلوب لا يصلح إلا للكبار، وفي مرحلة متقدمة، بعد أن يكونوا قد أتقنوا معظم جوانب اللغة ما عدا بعض الأخطاء التي تلازم هذه الفئة من الطلاب حتى مرحلة متأخرة من دراستهم، بسبب المداخلة من لغتهم الأصلية.

ولكن هل يعني هذا، إذا، أن نتغاضى عن الأخطاء أثناء تدريسنا اللغة الأجنبية؟ وإذا كان الأمر كذلك، فأي أخطاء نتغاضى عنها، وفي أي مواقف؟ إن ما ينصح به أغلب المختصين هو ألا يتعرض المدرس لتصحيح الأخطاء في المواقف التي تتطلب تعبيرا حرا، وطلاقة لغوية، إلا عندما يتعذر فهم ما يقال. وفي هذه الحالة يكون الخطأ، في العادة، خطأ فاحشا يتعذر معه فهم المعنى المقصود. وهذا النهج ينطبق عادة على لغة الحديث (الشفوي). أما بالنسبة للكتابة فربما كان من الضروري الإشارة إلى الأخطاء جميعها، وإن كان لا بد من التركيز على الأساسية منها.

أما كيفية تصحيح الخطأ، وخصوصا في مواقف الكلام الشفوي، فإنها

تحتاج إلى مرونة كبيرة من المدرس، وذلك بأن يطلب من الطالب مثلا إعادة صياغة جملة غير مفهومة، أو شرحها، أو إيضاحها بجمل أخرى إلى غير ذلك. النقطة الهامة هنا هي ألا يكون تصحيح الخطأ عاملا مثبطا للتواصل والانطلاق في الحديث، وأن يشعر الطالب أن ارتكاب الخطأ أمر طبيعي يرتكبه كل إنسان، ولهذا فلا داعي للشعور بالحرج أو الإحباط.

وفي النهاية، لا بد من الإشارة إلى أن على المدرس أن يرصد الأخطاء الهامة التي تبدو شائعة بين طلابه (والتي يمكن أن يكون هو أحد أسبابها)، فيعمل على إعادة تدريسها بطريقة أخرى بحيث يتمكن الطلاب من التغلب عليها آخر الأمر.

الهوامش

(1) لقد تناول هذا الموضوع عدد لا يحصى من الباحثين منذ أن بدأ له فريز ولادو (انظر إلى الحاشيتين 2 و 3) حتى العصر الحاضر. ولعل من أفضل الخلاصات الحديثة ما ضمنه براون Brown,H.Douglas(1980) في الفصلين الثامن والتاسع ص 147-188 من كتابه الذي استفدنا منه بشكل خاص عند إعداد هذا الفصل.

(2) انظر فريز (Fries.C.C.)، 1945، ص 9.

(3) انظر لادو (Lado.R.)، 1957، المقدمة ص 7.

(4) انظر، على سبيل المثال، ستكول وفريقه Stockwell,R.P. et al(1965).

(5) انظر كتابيه الرئيسين (Chomsky,N.)، 1957, 1965.

(6) انظر على سبيل المثال رتشي (Ritchie,W.C.)، 1967، وولف (Wolfe)، 1967.

(7) هذا الاتجاه يمثله بشكل رئيس: ديولاي وبيرت (Dulay,H.C. & Burt,M.K.) في أعمالهما المتعددة.

(8) انظر ويتمن وجاكسون (WHitman,R.L.& Jackson,K.L.)، 1972.

(9) انظر خرما (Kharma,N.)، 1972, 1983. وجورج (George,H.V.)، 1972.

(10)انظر كارل جيمس James, Carl(1971)، ص 53- 68.

(11) انظر واردو (Wardaugh,R.)، 1970.

(12) انظر أولر وضياء حسني (Oller,J. & Dia Hosseiny,S.M.)، 1970.

(13) وذلك في مقال تضمنه كتاب حديث ألف لتكريم صاحب النظرية «روبرت لادو» بمناسبة بلوغه السبعين من عمره. انظر فرجسون (Ferguson,C.A.)، 1985، ص 204-205

(14)انظر الفصل الثاني من هذا الكتاب.

(15) من أشهر من قال بهذا بالنسبة للغات الأجنبية. ديولاي وبيرت (Dilay & Burt) 1974 أ، 1974ب.

(16) انظر كوردر (Corder,S. Pit)، 1967.

(17) انظر نمسر(Nemser.W.)، 1971.

(18) انظر سلنكر (Sellinker, Larry)، 1972.

(19) انظر دي سوسير (de saussure, Ferdinand)، 1916.

(20) انظر مثلا رتشاردز (Richards, Jack)، 1971 و 1974، وتيلور (Taylor,B.B.)، 1975.

(21) انظر خرما وحجاج (Kharma,N. & Hajjaj.A.)، 1988.

(22) ممن اهتموا بهذا الموضوع شاختر(Schachter.J.)، 1974 وكلاينمان (Kleinmann) 1977.

4 تعلم اللغات. الجانب الحضاري/ الاجتماعي

لقد تحدثنا في الفصلين السابقين عن الجانبين اللغوي والسيكولوجي من جوانب اكتساب اللغة الأم من ناحية، وتعلم لغة أجنبية من ناحية ثانية. ولا بد لنا، لكي تكتمل الصورة، من أن نتطرق إلى الجانب الاجتماعي / الحضاري للغة وأثر ذلك على اكتسابها أو تعلمها، وذلك كمقدمة للنظر في انعكاس هذا الجانب على طريقة تعلم اللغات الأجنبية، وكيف يمكن أن يؤخذ هذا الجانب بعين الاعتبار عند اقتراح الطريقة المناسبة.

وكنا قد ختمنا الفصل الأول بعرض موجز للمنحى الذي اتخذته الدراسات الحديثة عند تطرقها إلى علاقة اللغة بالمجتمع، بأن بدأت تركز لا على النظام اللغوي نفسه، وطريقة تفاعل وترابط أجزائه المختلفة لكي تؤدى المعاني المختلفة، بل على الاستخدام الفعلي للغة في المواقف الحياتية المختلفة، وعلى العوامل والقواعد التي تحكم ذلك الاستخدام بوجه عام بالنسبة للمجتمعات الإنسانية جميعا، ثم بوجه خاص بالنسبة لكل مجتمع على حدة، ثم بوجه أكثر خصوصية بالنسبة لما يحدث

عندما يتقابل شخصان أو أكثر ويتواصلان لغويا.

وقد ذكرنا في ذلك الفصل أن البنى اللغوية المختلفة تؤدي معاني معينة إذا نظر إليها معزولة عن الظروف التي تستخدم فيها. إلا أنها لا بد من أن تؤدى وظائف معينة أيضا تكون في بعض الأحيان متسقة مع تلك المعاني ومحصورة في نطاقها، ولكنها كثيرا ما تختلف عنها، أو تضيف إليها أو تقيدها. وبطبيعة الحال، فإن هذه ظاهرة عامة تنطبق على جميع لغات الأرض. فما هو وجه الجدة في الدراسات التي نتناولها؟ الجديد في الأمر أن البحث في حضارات الشعوب المختلفة قد أظهر بشكل جلي أن كلا من تلك الحضارات تفرض على مجتمعها أن يتعامل مع تلك الوظائف اللغوية بشكل يختلف عن المجتمع الآخر بقدر اختلاف تلك الحضارات بعضها عن بعض. أي أننا لا نستطيع أن نفترض وجود علاقات مباشرة واضحة بين التراكيب اللغوية المتشابهة، أو المتطابقة في اللغات المختلفة، وبين الوظائف التي تؤديها تلك التراكيب في جميع تلك اللغات. وهذا لا يعني عدم وجود كثير من أوجه الشبه بين بعض اللغات، وخصوصا تلك التي تتكلمها مجتمعات أفرزتها حضارة واحدة في الماضي، أو مجتمعات يكثر التواصل بينها لدرجة كبيرة بحيث تقاربت حضاراتها أو امتزجت امتزاجا عضويا فأصبحت الحضارتان تبدوان كأنهما حضارة واحدة.

أما ما أشرنا إليه أيضا في ذلك الفصل من أن الإنسان لا يستخدم الأسلوب اللغوي نفسه مع جميع الناس بسبب اختلاف الجنس والسن والثقافة والمركز الاجتماعي الخ، فهو أيضا ظاهرة عامة لدى كافة المجتمعات. فما هو الجديد في دراستنا هذه الظاهرة إذا؟ الجديد هنا أيضا هو، ما ذكرناه في الفقرة السابقة، أن هناك اختلافا في استخدام الأساليب المختلفة في المواقف ذاتها بين مجتمع وآخر، وأن هذا الاختلاف يزيد أو ينقص بقدر ابتعاد الحضارات بعضها عن بعض، أو تقارب بعضها من بعض.

أما ما يحدث بين فردين أو أكثر من لقاء وحديث فهو أيضا ظاهرة عامة بين جميع البشر. فالفردان يلتقيان ويحيي أحدهما الآخر، ويتجاذبان أطراف حديث معين بموجب قواعد اجتماعية متعارف عليها، ثم يودع أحدهما الآخر ويفترقان. فما هو الجديد في هذا الأمر أيضا؟ الجديد هو نفس ما ذكرناه سابقا أيضا، وهو أن القواعد التي تحكم الطريقة التي يتم

فيها ذلك اللقاء، وتتبنى قواعد متعارفا عليها في ذلك المجتمع الواحد ليست القواعد المتبعة في سائر المجتمعات الأخرى، بل هناك اختلافات قليلة أو كثيرة تتناسب مع مقدار التلاقي أو التباعد بين حضارات المجتمعات المختلفة.

جميع هذه النواحي، وغيرها مما سنأتي على ذكره في هذا الفصل، هي التي تقرر، في نهاية المطاف، المعنى والوظيفة المتوخاة من كل جزء من الحوار، أو من كامل الحوار الذي يجرى بين فردين أو أكثر من أفراد مجتمع معين. ولا يمكن التوصل إلى ذلك المعنى وتلك الوظيفة دون أن يأخذ المتحاورون هذه الأمور بعين الاعتبار، حتى ولو لم يشعروا بها شعورا واعيا. إن المقومات التي تتألف منها حضارة كل مجتمع من المجتمعات، والتي ينشأ الطفل ويترعرع فيها، وينهل منها ويكتسبها عن وعي في بعض الأحيان، وعن غير وعي في معظم الأحيان، والتي يشاركه فيها أبناء ذلك المجتمع بأسره، هي التي تتجمع في باطن عقله يوما بعد يوم، وعاما بعد آخر إلى أن يبلغ مرحلة البلوغ والنضج، وهي التي تحكم تصرفاته اللغوية وغير اللغوية مع الآخرين، فتبدو طبيعية مقبولة (وان شذ البعض فإن عقاب المجتمع إياهم يختلف من موقف إلى آخر)، بحيث تصبح له طبيعة ثانية، وبحيث يرسخ في خلده أن تصرفاته وتصرفات أترابه تلك هي التصرفات الطبيعية بالنسبة لسائر المجتمعات الأخرى. وما هي، في واقع الأمر، كذلك.

هذا الوضع الذي يبدو لأحد أفراد مجتمع من المجتمعات طبيعيا جدا يقف أمامه فرد من مجتمع آخر يتكلم لغة أخرى مذهولا في أحيان كثيرة، لا يفهمه ولا يقتنع به، بل يستهجنه كل الاستهجان إذا كان المجتمعان ينتميان إلى حضارتين مختلفتين تماما، كالحضارات المتعددة في بلدان الشرق الأقصى مثلا مقارنة بحضارات أوروبا، أو كهذه الحضارات مقارنة بحضارات الهنود الحمر، أو كحضارات الشرق الأدنى مقارنة ببعض حضارات إفريقية. إن هذا التباعد بين الحضارات يزداد بانقطاع التواصل بينها، كما كان الحال في الماضي. أما في العصر الحاضر، الذي أصبحت وسائل التواصل الجماعية فيه متوافرة إلى حد بعيد، فقد بدأ أبناء البشر يميلون فيه إلى تفهم الآخرين والتفاهم معهم آخذين هذه الفروق الحضارية بعين الاعتبار. وهذا ما هو حاصل بالنسبة لبلدان العالم الثالث التي تحاول مجتمعاتها

تفهم الحضارة الأوروبية والأمريكية بوجه خاص، نظرا للحاجة الشديدة لذلك، وإن كان العكس ليس صحيحا تماما.

نخلص من ذلك كله إلى القول إن دارس لغة أجنبية، أي لغة أجنبية، لا بد له، إذا كان يرغب في إتقانها جيدا، من أن يتعرف على حضارة المجتمع الذي يتكلم أفراده تلك اللغة تعرفا كافيا يعصمه من الوقوع في زلل بالغ الخطورة على أقل تقدير. وكثيرا ما يقال إن تعلم لغة أجنبية هو تعلم حضارة أصحاب تلك اللغة أيضا. (وسنأتي إلى مناقشة هذه المقولة في فصل قادم في سياق الأهداف المتوخاة من تعلم لغة أجنبية في مجتمع معين، وخصوصا إذا كانت تلك اللغة هي اللغة الإنجليزية).

إذا، لكي نفهم مدى أهمية هذا الجانب من جوانب تعلم اللغة الأجنبية، علينا أن نتطرق في هذا الفصل إلى الأمور التالية:

أولا: مناقشة علاقة اللغة بالفكر والحضارة والمجتمع.

ثانيا: إيضاح كيف يتوصل أفراد المجتمع الواحد إلى المعنى الكامل والوظيفة المقصودة من كل عبارة أو جملة.

ثالثا: طريقة اكتساب الفرد الجوانب الحضارية للغة.

رابعا: انعكاس ذلك على تعلم اللغة الأجنبية وعلى طرائق تعليمها.

ولنبدأ بالنقطة الأولى. أولا: ماذا نقصد بعبارة الحضارة؟ إننا نستخدم هذه العبارة مرادفة للكلمة الإنجليزية (culture)، التي تكون المبحث الرئيس في علم الإنسان (الانثروبولوجيا). والتي تعني، في مفهوم علماء الإنسان، طريقة الحياة بأسرها بالنسبة لشعب من الشعوب أو مجتمع من المجتمعات. وهي، بهذا المفهوم، تشمل جميع مفاهيم ذلك المجتمع ومعتقداته، قديمها وحديثها، وجميع عاداته وتقاليده وتاريخه وديانته وفلسفته وفكره وفنه وأدبه ومهاراته وأدواته وكافة الأوجه الأخرى التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع، أو كما يقول أحد علماء الانثروبولوجيا: «إن حضارة مجتمع من المجتمعات، كما أراها، تتألف من كل ما ينبغي على الفرد أن يعرفه أو يؤمن به لكي يتمكن من التصرف بطريقة مقبولة من باقي أفراد ذلك المجتمع، ويقوم بأي دور يقبلون أن يقوم به كل واحد منهم»[2]. وعلى الرغم من أن أوجه السلوك الإنساني ليست كلها لغوية إلا أن اللغة تحتل موقعا مركزيا من ذلك السلوك، نظرا إلى أنها، شفوية كانت أو مكتوبة، هي التي تحمل

وتنقل وتحافظ على أوجه الحضارة المختلفة، ومن دونها ليس لشعب حضارة على الإطلاق.

والفكر جزء أساسي من الحضارة أيضا، سواء أكان مبدعا أم حافظا أم ناقلا. لأن الفكر، حتى المبدع منه، نادرا ما يكون كذلك إلا إذا استند إلى فكر سابق يكون قد أصبح جزءا من حضارة المجتمع. فلنبدأ، إذا، بتنقية الأجواء أولا، وذلك ببحث العلاقة بين الفكر واللغة بصفتهما أكثر مقومات الحضارة أهمية. فنطرح السؤال التالي: ما هو أثر اللغة على الفكر؟

اللغة والفكر:

لقد برز هذا السؤال بشكل حاد في أوائل هذا القرن عندما بدأ اللغوي وعالم الانثروبولوجيا الأمريكي سابير بدراسة علاقة اللغة بالحضارة والمجتمع والفكر، وتبعه تلميذه وورف الذي كان مهتما بلغات وحضارات قبائل الهنود الحمر في أمريكا بوجه خاص. وقد خرج الاثنان بأطروحة أصبحت تدعى فيما بعد فرضية سابير-وورت تقول: إن اللغات المختلفة تتضمن نماذج مختلفة من العالم. وقد بدأ سابير هذه الأطروحة بتركيزه على علاقة الفكر بمفردات اللغة، وبالمعاني التي يسبغها المجتمع على تلك المفردات. لنستمع إليه يقول:

«إن فهمنا لقصيدة بسيطة، على سبيل المثال، لا يعتمد على مجرد فهمنا للمعاني العادية للمفردات فحسب، بل على فهمنا حياة المجتمع بأسره كما تعكسها أو توحي بها تلك المفردات أيضا. وحتى أشكال الإدراك البسيطة نسبيا تظل تحت رحمة الأنماط الاجتماعية أكثر كثيرا مما نعتقد.. . فنحن لا نرى أو نسمع أو نمر بالتجارب المختلفة بالطريقة التي نفعلها إلا لأن العادات اللغوية لمجتمعنا تفرض علينا مسبقا خيارات معينة لتأويل معنى ما نرى وما نسمع وما نمر به.»(3)

وهذا يعني، بشكل مبسط، أننا نرى الكون من خلال لغتنا، ولا نستطيع إلا أن نفعل ذلك. وقد أعطى سابير وغيره أمثلة عديدة على ذلك. ومن أوضح تلك الأمثلة أن الطيف الضوئي، الذي نعلم أنه يتكون علميا من سبعة ألوان، تقسمه المجتمعات المختلفة في لغاتها إلى أقسام مختلفة، بعضها يكتفي بثلاثة ألوان، والبعض الآخر يزيدها إلى أربعة، إلى أن يصل إلى

الألوان السبعة عند آخرين. ومن الأمثلة الأخرى أن بعض اللغات ليس فيها كلمة واحدة تدل على الثلج أو الجمل أو الصحراء.. الخ، بينما تتعدد المفردات التي تدل على أنواع الثلج المختلفة لدى شعب الإسكيمو، كما تتعدد المفردات الدالة على أنواع الجمال أو أنواع التضاريس الصحراوية المختلفة لدى المجتمع العربي الذي يعيش في الصحراء. وهناك مثل آخر كثيرا ما يورده البعض في هذا المجال، وهو التعابير الدالة على أواصر القربى التي تبرز فيها الفروق واضحة بين المجتمعات المختلفة حتى في العصر الحالي. فهناك مجتمعات تستخدم كلمة واحدة للإشارة إلى العم والخال، وأخرى إلى العمة والخالة، وثالثة إلى ابن الأخ وابن الأخت، ورابعة إلى بنت الأخ وبنت الأخت.. . الخ كاللغة الإنجليزية الحديثة، بينما نجد لكل من تلك العلاقات مفردة منفصلة في اللغة العربية على سبيل المثال. إن الأمثلة على هذا كثيرة، ولكن هل يعني هذا أن فكر فرد من أفراد مجتمع ما ينحصر فيما هو متوفر في لغته فقط، وأنه يظل أسيرا لها لا يستطيع من أسرها فكاكا؟ لنؤجل الإجابة عن هذا السؤال إلى أن نرى ماذا يقول تلميذ سابير، بنيامين وورف.

لقد طور وورف نظرية أستاذه بحيث تشمل لا مفردات اللغة فحسب، بل وأبنيتها الصرفية والنحوية أيضا. فقد قام بمقارنة قواعد إحدى لغات الهنود الحمر باللغات الأوروبية الحديثة، وتوصل إلى أن الفروق بين الاثنتين لا تتصل بالمفردات فحسب، بل إن قواعد اللغة تحكم الفكر أيضا. لنستمع إليه يقول

«ليست أنظمة اللغة، أي قواعدها.، مجرد أداة للتعبير عن الأفكار، بل هي في الواقع تكون وتشكل تلك الأفكار، وهي البرنامج والدليل لنشاط الفرد الفكري، ولتحليله للانطباعات التي يحصل عليها، ولتجميع أفكاره. فليست صياغة الأفكار عملية مستقلة... بل جزء من قواعد لغوية معينة، وهذه تختلف قليلا أو كثيرا بحسب اختلاف القواعد اللغوية. إننا نقسم الطبيعة على هدى الخطوط التي ترسمها لنا لغاتنا.. . إن مشاهدتنا الوقائع المحسوسة نفسها لا تقودنا إلى تكوين نفس الصورة عن الكون إلا إذا كانت خلفياتنا اللغوية واحد ة...»(4)

من الواضح أن الفرضية المنسوبة إلى سابير وتلميذه وورف قد شطت

شططا كبيرا. فإذا كان لأي من اللغة والفكر أثر على الآخر فربما كان عكس الفرضية هو الصحيح، أي أن الفكر هو الذي يشكل اللغة، لا العكس. كما أن هناك بعض الأفكار التي ربما لا تحتاج إلى لغة البتة كالأفكار الرياضية البحتة، والتفكير المنطقي الحديث، والفكر الموسيقي، والرقص، والرسم وما إلى ذلك. علاوة على ذلك، فإن من الواضح أن كل لغة قادرة على التعبير عن الفكر بمختلف أشكاله وإن اختلفت طريقة التعبير من لغة إلى أخرى. ولو لم يكن الأمر كذلك لما أمكن ترجمة الفكر أو نقله من مجتمع إلى آخر، ومن عصر إلى آخر. ويمكن إيجاز الموقف الحالي من هذه القضية بالقول إن الفكر واللغة هما أهم عنصرين من عناصر الحضارة الإنسانية، وأن كلا منهما مرتبط بالآخر ارتباطا وثيقا بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به تأثرا كبيرا.

ماذا عن علاقة اللغة بالحضارة؟

اللغة والحضارة:

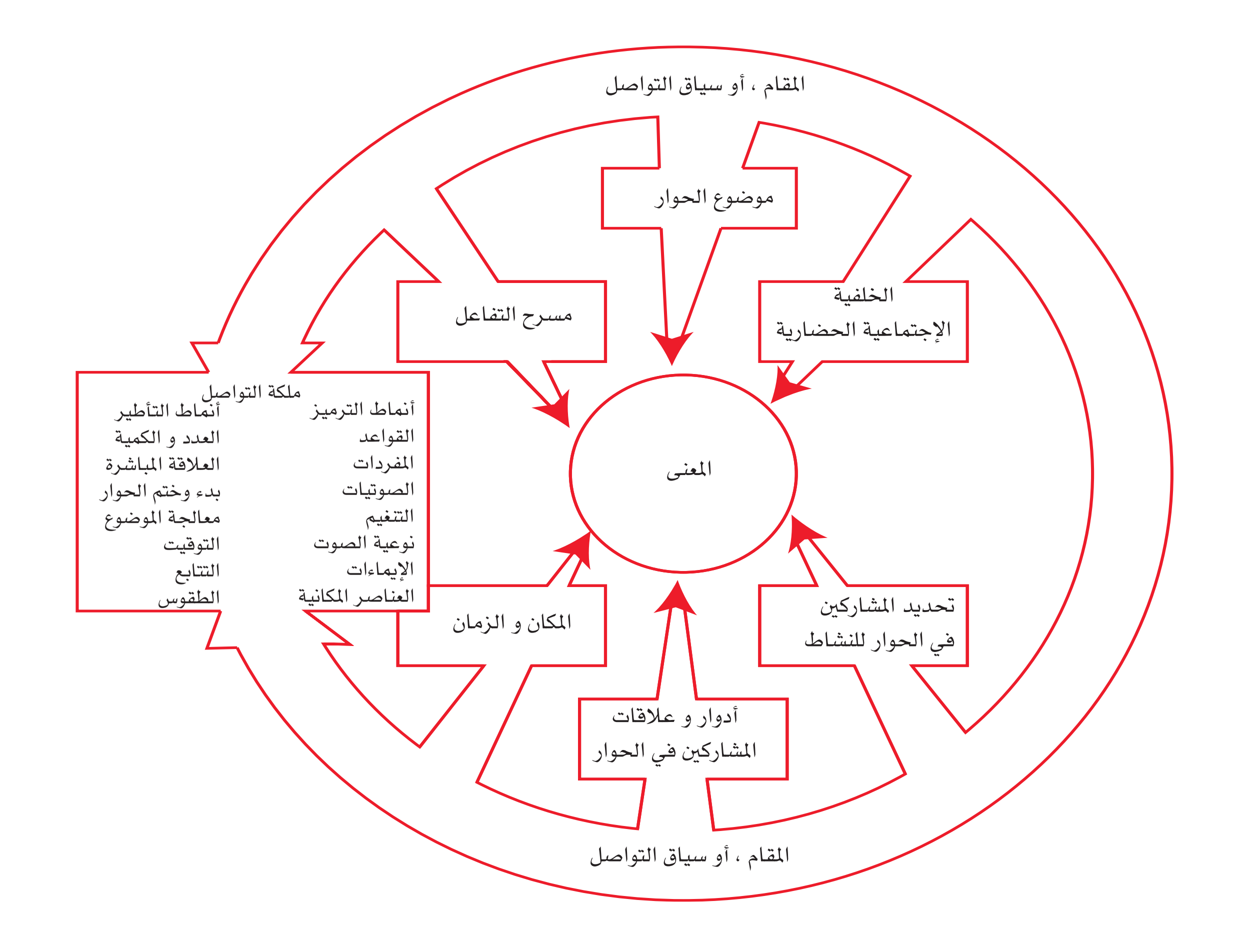
لا داعي إلى أن نؤكد هنا أن حضارة مجتمع من المجتمعات، بالمفهوم العام الذي بيناه سابقا، تحكم سلوك كل عضو في ذلك المجتمع وتهديه للتصرف بالشكل المقبول من مجتمعه والمتوقع منه حسب قواعد اجتماعية متعارف عليها. وهو لا يستطيع أن يخرقها أو يشذ عنها شذوذا كبيرا، وإلا عرض نفسه لما لا تحمد عقباه. فتلك القواعد هي التي تقرر لنا الحدود التي لا يجوز أن نتخطاها، وهي التي تحدد لنا مسؤوليتنا تجاه المجتمع، ومسؤولية المجتمع تجاهنا. وهذا أمر لا يحتاج إلى إثبات.

ولما كانت اللغة هي أهم عنصر من عناصر الحضارة، وهي الوسيلة الرئيسة التي يتعامل بها أفراد كل مجتمع، فإنها، من ناحية، تتأثر بجوانب عديدة من تلك الحضارة وتصبح سجلا لها، ومن ناحية أخرى تفرض على الفرد أن يراعي، عند استخدامها، جميع تلك الأمور الحضارية التي تكون قد أصبحت جزءا لا يتجزأ من تفكير كل عضو من أعضاء مجتمع معين، بل جزء من شخصيته العامة التي يتشابه بها مع غيره من الأعضاء، على الرغم من احتفاظه بصفاته الشخصية الخاصة.

هذه الجوانب الحضارية المختلفة، بما فيها اللغة وطريقة استخدامها،

هي التي تطبع كل مجتمع بطابع خاص يصبح هو الطابع المميز في عيون الآخرين من خارج ذلك المجتمع، بحيث تصبح نظرة هؤلاء لكل فرد من أفراد ذلك المجتمع كأنه قطعة منه تتمثل فيه جميع الصفات التي تميز مجتمعه كله، بغض النظر عن الفروق الواضحة بين فرد وآخر. فالأمريكيون، في نظر الأوروبين، مثلا، أغنياء، ماديون، ودودون، بعيدون عن الرسميان. والإيطاليون، ومعظم سكان حوض البحر الأبيض المتوسط. عاطفيون، فوضويون، صاخبون، يعبرون عن أنفسهم بالإشارات والحركات أكثر مما ينبغي. أما البريطانيون فهم محافظون، مؤدبون، اقتصاديون، يكثرون من شرب الشاي. والألمان عنيدون، جديون، يحبون النظام، ويشربون الجعة. أما شعوب الشرق الأقصى فهم متحفظون، حصيفون، دهاة، يصعب التكهن بنواياهم[5]. وهكذا بالنسبة لبقية المجتمعات. وعلى الرغم من أن نظرة كهذه نظرة ساذجة، إلا أنها ليست خاطئة كليا. ذلك أنها نابعة من الانطباع الحاصل من اتصاف مجتمع معين بصفات عامة تبرز قوية أو معتدلة في شخصيته، وفي طريقة تصرف معظم أفراد ذلك المجتمع. ولسنا هنا بصدد النظر في أي مجتمع معين، ودراسة الجوانب المختلفة من حضارته، لنبين كيف تختلف عن غيرها في مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى. فهذه أمور يمكن الاطلاع عليها بالتفصيل فيما يكتبه علماء الأنثروبولوجيا، حيث يجد القارئ كثيرا من الحقائق وكثيرا من المتعة أيضا. إن ما يهمنا هنا هو إيضاح صلة اللغات بسلوكيات الشعوب المختلفة، وكيف يمكن اعتبار اللغة فهرسا لحضارة كل مجتمع من المجتمعات، تتأثر بها، وتؤثر فيها، بحيث يصبح الفصل بينهما أمرا متعذرا. ولعل أفضل الطرائق لفهم تلك الصلة هي أن ننظر في أهم العناصر، اللغوية وغير اللغوية، التي تحكم التواصل والتفاهم في أي مجتمع من المجتمعات، مع الإشارة بشكل سريع إلى بعض الاختلافات بين مجتمع وآخر. فما هي تلك العناصر؟ ربما كان أفضل اختزال لهذه العناصر هو ما وضعه أحد اللغويين في الشكل رقم ١ الذي يبين كيف يتوصل أفراد المجتمع إلى فهم أي قول من الأقوال التي يسمعونها، وكيف يعبر كل منهم عن المعنى الكامل الذي يريده.[6]

يتبين من الشكل أن ما سميناه سابقا ملكة التواصل يتألف من مجموعتين من العناصر الحاملة للمعنى هما: أنماط الترميز التي تشمل العناصر


المقام ، أو سياق التواصل
موضوع الحوار
مسرح التفاعل
الخلفية الإجتماعية الحضارية
المعنى
ملكة التواصل
أنماط الترميز
القواعد
المفردات
الصوتيات
التنغيم
نوعية الصوت
الإيماءات
العناصر المكانية
أنماط التأطير
العدد و الكمية
العلاقة المباشرة
بدء وختم الحوار
معالجة الموضوع
التوقيت
التتابع
الطقوس
المكان و الزمان
تحديد المشاركين في الحوار للنشاط
أدوار و علاقات المشاركين في الحوار
المقام ، أو سياق التواصل

اللغوية البحتة من قواعد صرفية ونحوية، وأصوات، وتنغيم الكلام، ونوعية الصوت البشري، وما يرافق ذلك من العناصر الحركية (كالإيماءات، وقسمات الوجه، وحركة العينين الخ)، والمكانية التي تتصل بطريقة وقوف المتحاورين أو جلوسهم مقابل بعضهم البعض. ثم: أنماط التأطير التي تشمل الاستراتيجيات المختلفة التي يتعارف عليها المجتمع، أي التي تكون قد أصبحت جزءا من العناصر الحضارية المتعارف عليها في ذلك المجتمع، والتي ينطوي تحتها عنصر كمية الكلام، وطريقة استهلال الحوار، وتطويره، وإنهائه، وتبادل الأدوار فيه، وكيفية معالجة موضوع البحث وتنظيمه، علاوة على بعض الأمور الروتينية، والكليشيهات، والطقوس المختلفة المتبعة في مجتمع من المجتمعات. إلا أن هذا كله ليس كافيا لإضفاء المعنى الكامل على أي قول من الأقوال، إذ لا بد من أخذ السياق أو المقام الذي يقال فيه الكلام بعين الاعتبار. ويتألف هذا المقام من عدة عناصر أشرنا إليها في مكان آخر من الكتاب. وأهمها: مسرح التفاعل اللغوي، ومكانه وزمانه، وموضوع البحث، والأشخاص المشاركون في الحوار وعلاقة بعضهم ببعض من النواحي الاجتماعية، بالإضافة إلى الخلفية الحضارية الاجتماعية والخلفيات الأخرى للمتحاورين. إن إدراك هذه العناصر جميعها، والقدرة على استخدامها استخداما سليما في المواقف الحياتية المتعددة هي التي تتألف منها ملكة التواصل الناضجة عند البالغين من أفراد المجتمع. وهي، كما هو واضح، عناصر متكاملة ومتشابكة إلى حد كبير. ومع ذلك، فإن الطفل يستوعبها تدريجيا خلال سنوات نموه، بحيث يصبح قادرا على استخدامها، عن وعي أو غير وعي، بالشكل المقبول في مجتمعه، حتى قبل أن يبلغ سن الرشد بسنوات عديدة.

والسؤال الطبيعي الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يكتسب الفرد هذه العناصر المتعددة التي تتألف منها ملكة التواصل عنده ؟

قبل أن ننتقل إلى محاولة الإجابة عن هذا السؤال يجدر بنا أن نقدم عددا محدودا من الأمثلة على بعض أوجه الاختلاف بين تلك العناصر في المجتمعات أو الحضارات المختلفة. ولنبدأ بما سميناه سابقا أنماط الترميز التي تشمل العناصر اللغوية وما يرافقها من العناصر الحركية والمكانية. وهي العناصر التي نفترض توافر أوجه شبه كثيرة جدا بينها-وهذا صحيح

إلى حد كبير والتي، مع ذلك، تختلف كثير من جوانبها من مجتمع إلى آخر، وتخلق كثيرا من الصعوبات والمشاكل لدارس اللغة الأجنبية، بسبب افتراضه ذاك. وهذه بعض الأمثلة.

لقد أشرنا في الفصل الأول من هذا الكتاب إلى الاهتمام الحديث بوظائف اللغة، علاوة على شكلها وبنيتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وإلى بعض التصنيفات التي اقترحها بعض اللغويين بالنسبة لتلك الوظائف. إلا أننا ربما لم نوضح هناك العلاقة بين شكل الجملة ووظيفتها. فأشكال الجملة الرئيسة مثلا هي الجملة الخبرية (بما فيها الجملة المنفية)، والجملة الاستفهامية، والجملة التعجبية، وجملة الأمر. إلا أنه ليس من المحتم أن تعطينا الجملة الخبرية خبرا، أو تستفهم الجملة الاستفهامية عن شئ، وهلم جرا. بل إنا كثيرا ما نجد أن شكل الجملة يختلف عن وظيفتها. فسؤال المدرس للطالب قائلا: «لماذا نسيت القيام بواجبك المنزلي يا يوسف ؟». ليس سؤالا، على الرغم من شكله، بل هو تأنيب واضح للطالب على كسله وتخاذله. أما قول الأم لابنها في الصباح: «ألم تتناول فطورك بعد يا عبد الله ؟»، فيمكن أن يكون تأنيبا أو طلبا أو استعجالا الخ، ولكنه، بالتأكيد ليس سؤالا. أما إذا دخل الأستاذ قاعة المحاضرات، وشعر أن الهواء مكتوم فيها ورغب في أن يفتح أحد الطلاب النافذة، أو مكيف الهواء في بعض البلدان الحارة، فربما قال: «الغرفة مخنوقة الهواء»، وإذا أحد الشباب يفهم أن الجملة نوع من الطلب فيبادر إلى فتح النافذة، أو تشغيل مكيف الهواء، رغم أن الجملة خبرية من حيث الشكل.

هذا أمر معروف لنا جميعا بداهة، نذكره هنا فقط للفت الانتباه إليه والحديث عنه. وهو ما يطلق عليه عادة تعبير: الفعل اللغوي غير المباشر. ويتبادر إلى الذهن هنا السؤال التالي: رغم أن هذه الظاهرة بمفهومها العام، موجودة، وملحوظة، في المجتمعات المختلفة، فهل هناك اختلافات في استخداماتها بين تلك المجتمعات ؟

لو دققنا النظر لوجدنا أن بعض المجتمعات تستخدم الطريقة غير المباشرة في الحديث أكثر من غيرها، وهذا واضح حتى في مجتمعاتنا العربية المختلفة. قارن مثلا بين الفرد العراقي العادي والفرد المصري العادي، وستجد الفرق واضحا بينهما بالنسبة للدخول في صلب الموضوع. قارن

أيضا بين الفرد الألماني والفرد الإنجليزي، مثلا، تجد أن كلام الألماني مباشر في معظمه، بينما كلام الإنجليزي غير مباشر في معظمه أيضا. وفيما يلي مثالان يوردهما أحد الباحثين عن هاتين الفئتين الأخيرتين [7].

المثال الأول: (طالب جامعي يراجع الطبيب الذي كان قد وصف له سابقا جرعة كبيرة (أكبر مما ينبغي) من مضاد حيوي لعلاج التهاب اللوزتين).

الطبيب: ها، كيف الحال ؟ هل شفيت من التهاب اللوزتين ؟

إجابة الطالب الإنجليزي: نعم، شكرا. إلا أن كثيرا من البثور (الطفح) قد ظهرت على جسمي. أعتقد أنك ربما وصفت لي ضعفي الجرعة المذكورة في الوريقة المصاحبة للدواء. فقد أخبرتني أن أتناول أربع ملاعق منه، بينما يبدو أنها كانت يجب أن تكون ملعقتين فقط.

إجابة الطالب الألماني: لا، أبدا، فأنا لا أشعر بصحة جيدة. لقد امتلأ جلدي بالطفح الفظيع. وقد اكتشفت لتوي أنك وصفت لي ضعفي الجرعة التي كان يجب أن أتناولها، وهذا ما سبب لي هذا الإزعاج.

المثال الثاني: (طالب يقرع باب جاره الذي يقيم حفلا صاخبا في المساء)

الطالب الإنجليزي للجار: إلى متى ستمتد حفلتك على ما تظن ؟

الجار: ربما ساعتين تقريبا.

الطالب الإنجليزي: إني مشغول جدا بإعداد بحث علي أن أقدمه للأستاذ غدا.

الطالب الألماني: أني أجد أن إقامة مثل هذه الحفلة الصاخبة أمر في منتهى قلة الحياء. فإذا لم تقم بتخفيض الضجة خلال دقائق فإني سأستدعي الشرطة.

وطريقة الخطاب غير المباشرة، كما نعلم، تستخدم بشكل رئيس كإحدى استراتيجيات التأدب في المجتمعات المعاصرة. وعلى الرغم من أن البعض قد أثبت أن تلك الاستراتيجية تعتمد، في معظم المجتمعات، على مبادئ عامة[8]، إلا أن الاختلاف هنا يكون في كيفية التعبير لا في الشيء الذي يجري التعبير عنه. والأمثلة على ذلك كثيرة. انظر مثلا كيف يقبل الناس ما يقدم لهم من طعام أو شراب في المجتمعات المختلفة. فأفراد المجتمعات في الشرق الأوسط مثلا، وحوض البحر المتوسط بوجه عام، لا يقبلون ما يقدم لهم في المرة الأولى. وفي اليونان، مثلا، يمكن أن تضطر لأن تقدم العرض

ثلاث أو أربع مرات وتصر عليه حتى يقبل. ذلك لأن الناس في هذه المجتمعات يعتبرون الموافقة المباشرة بعيدة كل البعد عن حسن الأدب أو سلامة الذوق. وكثير منا يعرف نتائج نقلنا لنمط السلوك هذا إلى مجتمع أوروبي شمالي كالمجتمع الإنجليزي مثلا.

أما استخدام التعابير المقننة (الكليشهات) للتدليل على التأدب فإنه يختلف كثيرا من مجتمع إلى آخر. فاليابانيون مثلا كثيرا ما يعبرون عن امتنانهم باستخدام أسلوب الاعتذار، كاستخدامهم عبارة «أنا آسف» حيث يقول الناس «أشكرك» في المجتمعات الأخرى.

أما تغير أسلوب الخطاب بتغير المخاطب فأمر معروف لدى جميع المجتمعات أيضا. إلا أن طرائق ذلك الخطاب تختلف من مجتمع إلى آخر، بل إن بعض تلك الاختلافات أصبح جزءا لا يتجزأ من اللغة نفسها في كثير من اللغات، وقد سبقت الإشارة إلى هذا في الفصل الأول.

أمثلة أخيرة على الاختلافات الاجتماعية الحضارية في هذا المجال يمكن الحصول عليها بالنظر إلى كيفية تعامل المجتمعات المختلفة مع صيغة السؤال مثلا. فقد وجد أحد الدارسين [9] أن أفراد إحدى القبائل الهندية ينظرون إلى الأسئلة التي يوجهها كبار القوم إلى صغارهم على أنها نوع من أنواع التأنيب، بينما يتجنب أولئك الصغار توجيه الأسئلة إلى الكبار لأنها تعتبر نوعا من أنواع التحدي ووجد باحث آخر [10] أن تكرار السؤال عند هنود تشيلي يعتبر إهانة، بينما نجد عكس ذلك عند هنود البرازيل الذين يفترضون أن السائل لا بد من أن يكرر سؤاله، لأنهم ينظرون إلى الإجابة المباشرة عن السؤال الذي يسأل مرة واحدة على أنها نوع من الوقاحة تثير إلى أنه ليس لدى المجيب وقت يبدده مع السائل،.

لا نريد أن نتوسع في هذا المقام ونحاول التمثيل على جميع العناصر التي تتكون منها رزمة أنماط الترميز التي ذكرناها آنفا، بل تكفي الإشارة هنا إلى أننا جميعا ندرك الفروق بين المجتمعات المختلفة بالنسبة لحركة الأيدي، وطريقة فتح الفم، وحركة الشفتين، ورفع درجة الصوت أو خفضها، وحركة العينين، وتعبيرات الوجه، وطريقة لمس الأيدي والأكتاف، والتربيت على الظهور... و.. . وغير ذلك مما يمكن أن نلاحظه كل يوم، سواء عند احتكاكنا بالأجانب في الحياة العامة، أو عند مشاهدتنا لتصرفاتهم على

شاشة التلفاز أو السينما.

لقد آن الأوان للانتقال إلى الرزمة الأخرى من العناصر التي ذكرناها سابقا، والتي دعوناها بأنماط التأطير، لإيراد بعض الأمثلة على عدد قليل منها، وتبيان الاختلافات بين المجتمعات المختلفة.

ففي مجال كمية الكلام، عندنا مثل معروف يقول «إذا كان الكلام من فضة فالسكوت من ذهب». ولكن هذا المثل لا يمثل أسلوب حياتنا بوجه عام. ولعل المقصود منه السكوت في المواقف التي تتطلب السكوت. إلا أن هناك مجتمعات كاملة تعتبر قليلة الكلام جدا مقارنة بغيرها فالأمريكيين يعتبرون ثرثارين في نظر الهنود الحمر، بينما يعتبر هؤلاء مقلين جدا في نظر الأمريكيين.[11] وكذلك فإن اليابانيين «يتجنبون استخدام اللغة كوسيلة للجدل والمناظرة، ويعتبرون ذلك أمرا غير مستحب. ذلك أن اللغة، في نظرهم، وسيلة واحدة فقط من وسائل التواصل، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة».[12]

أما فيما يتعلق بمعالجة موضوع البحث، سواء أكان مكتوبا أم شفويا، فهناك اختلافات محسوسة بين المجتمعات المختلفة. فطريقة كتابة المقال، سواء طريقة استهلاله أو إنهائه، أو طريقة تطوير الفكرة الأساسية وتدريجها إلى أن تصل إلى نهايتها، ليست واحدة في الحضارات المختلفة. فبعض المجتمعات تنظم المقال بطريقة منطقية مستقيمة على طريقة أرسطو، وهذا ما يميز المجتمع الأنكلوسكسوني بوجه خاص. بينما هناك مجتمعات أخرى تلف وتدور حول الفكرة كمجتمعات الشرق الأقصى. وغيرها يعيد ويكرر كل جزء من الفكرة بضع مرات كمجتمعات الشرق الأوسط بوجه عام. وغيرها يستطرد كثيرا ويبتعد عن الفكرة الرئيسة ثم يعود إليها كالمجتمعات الألمانية والروسية والفرنسية وغيرها.

وفي اللقاء الوجاهي بين الأفراد نجد مفارقات عجيبة. إن توخي الدقة في كلام أعضاء المجتمع الغرب مثلا لا يجوز اعتباره قاعدة عامة لدى سائر المجتمعات. فالفلاح العادي في فيتنام، على سبيل المثال، عندما يخاطب شخصا أعلى منه مرتبة يجد نفسه مرغما على أن يوافق على أي سؤال يوجه إليه بقوله «لا بد من أن يكون الأمر كذلك»، حتى لو كان السؤال «هل هذا هو الطريق إلى المحطة؟» مثلا. وهذا هو الحال أيضا بالنسبة لبعض

أهالي مدغشقر. أما تجنب بعض مجتمعات الشرق الأوسط الدخول في جوهر الموضوع الذي يكون قد رتب لقاء خاص من أجله فإنه كثيرا ما يعني عدم الموافقة على الموضوع، وذلك بتجنب الرفض المباشر تأدبا.[13]

كما أن الطرائق أو الأساليب التي يخاطب بها أفراد المجتمع الواحد بعضهم بعضا تختلف باختلاف العلاقة بين المتحاورين من ناحية الجنس (ذكرا كان أم أنثى)، والسن، وصلة القربى، والمركز الاجتماعي، وعلاقة العمل.. . الخ.

إلا أن هذه الطرائق، رغم وجود بعض أوجه التشابه بينها، ليست واحدة في المجتمعات والحضارات المختلفة. وفي بعض اللغات، بما فيها بعض اللغات الأوروبية كالألمانية والفرنسية، ضمائر خاصة تستخدم بين الأنداد والأقارب ومن شابههم، بينما تستخدم ضمائر خاصة أخرى في المناسبات الرسمية، وبين الأغراب، وفي مخاطبة من هم أعلى من المتحدث مرتبة علمية أو مهنية أو اجتماعية. ومثال واضح على الاختلافات حتى بين المحتمات الحديثة ما نجده في الطريقة التي يتحدث بها الطفل أو الحدث الأمريكي أو الإنجليزي مع والديه، ومناقشتهما فيما يطرحان من الآراء، وما يطلبان منه القيام به من أعمال، ورفضه بعض أوامرهما وتوجيهاتهما دون أي حرج. وكذلك تصرف الشباب من الأبناء والبنات بعد سن معين باستقلالية كبيرة لا يستطيع الآباء أن يمنعوها أو حتى أن يعارضوها معارضة شديدة. وهذا، بطبيعة الحال، ليس الوضع نفسه بالنسبة لكثير من المجتمعات المحافظة كالمجتمعات العربية وغيرها التي تفرض على الأبناء ضوابط معينة لمخاطبة الوالدين والتعامل معهما. لقد أظهرت الأبحاث العديدة التي أجريت على هذا الجانب مفارقات كبيرة جدا بين مجتمعات العالم المختلفة، قديمها وحديثها.

لنأخذ بضعة أمثلة أخرى تتعلق بطريقة تنظيم الحوار في المجتمعات المختلفة. فليست طريقة استهلال الحديث مثلا عشوائية، ولا هي خالية من المعنى، بل هي، من ناحية، تحدد العلاقة بين المتحادثين، ومن ناحية أخرى تترك أثرا ملموسا على ما سيأتي من حديث أو حوار. انظر مثلا إلى الإنجليزي الذي يستهجن أن يلتقي الألماني معه في إحدى الحفلات، فيستهل حديثه معه مستخدما الأسلوب التالي:

.Excuse me, May I ask you whether you are alone here

أي: «أرجو المعذرة، من فضلك، هل لي أن أسألك إذا كنت وحدك هنا». ذلك أن التعبير الأول في هذه الجملة (excuse me, please) لا يستخدم في مثل هذا الموقف، بل هو مقصور على المواقف التي يطلب فيها الفرد الإنجليزي من غيره أن يؤدي له خدمة معينة. كما أن استهلال حديثك بالتعبير Well, fancy meeting !you here أو.. Well, hello مع شخص لا تعرفه معرفة وثيقة جدا أمر غير مقبول أيضا.[14]

كما أن هناك بعض الاختلافات الشاسعة في هذا الجانب من السلوك اللغوي (استهلال الحديث وتنظيمه) بين مجتمعات بأكملها. فإذا اجتمع الإنجليز مع سكان أقصى شمال كندا، على سبيل المثال، فإن هؤلاء الكنديين لا يتكلمون إلا بعد أن يروا ماذا سيحدث بين الفئتين. أما الإنجليز فانهم يبدأون الحديث في الحال، عادة بتوجيه الأسئلة، لكي يكتشفوا ما الذي سيحدث بينهما. أما اليابانيون، مثلا، فإن تعريف الهوية والمركز الاجتماعي مستلزم هام وأساسي عندهم لبدء الحوار، ولذلك فهم لا يطيقون الحوار الهائم غير المحدد، وغير الملتصق بأشخاص معينين. ومن ثم فهم ينقلون هذا السلوك اللغوي إلى استخدامهم اللغة الأجنبية بأن يبدأوا حديثهم بالعربية مثلا بقولهم «نحن من شركة تويوتا لصناعة السيارات»، أو يقول أحدهم «أنا مدير الشركة الخ»، ثم يبدأون بطرح الأسئلة على من يتحدثون معهم من العرب أو غيرهم يستفسرون بها عن هوياتهم ومراكزهم الاجتماعية والاقتصادية الخ.[15] فإذا قارنا هذه النماذج بالسلوك العربي بوجه عام بالنسبة لهذا الجانب وجدنا أنا كثيرا ما نقضي الوقت الطويل في بداية الحديث بالسلام والكلام، والسؤال عن الصحة، والاستفسار عن الأهل، والاستعلام عن سير العمل الخ الخ، إلى أن نجد الطريقة المناسبة للدخول في صلب الموضوع.

أما كيف يختم الفرد الحديث فهو أيضا أمر يتعلق بأنماط السلوك في مجتمعه.

فبينما يختم معظم المجتمعات الحديثة حديثه بنوع من تحية الوداع مثل «إلى اللقاء» أو «في أمان الله»، أو ما شابه ذلك، هناك مجتمعات لا تجد داعيا لذلك البتة. بل إنه أمر طبيعي جدا في مجتمع الفلبين مثلا أن ينهى

اثنان حديثهما بقول أحدهما للآخر «لتذهب الآن»[16]. قارن هذا بما يمكن أن يحدث لو قال أحدنا للآخر في مثل هذه المناسبات «يلآ روح» !.

حتى استخدام الصمت ليس واحدا في المجتمعات المختلفة. فبينما يعتبر الصمت في اليابان فضيلة يعتبر عند غيرهم رذيلة أو نقيصة. كما يختلف توقيت الإجابة عن سؤال، أو التعليق على قول، من مجتمع لآخر. فبينما تعد الإجابة الفورية، أو التعليق الفوري، فصاحة ونباهة في أحد المجتمعات، نجد أن التأني في الإجابة أو التعليق هي الصفة المستحبة، والتي يربى عليها الأبناء في مجتمعات أخرى.

إن الأمثلة التي يمكن إيرادها على الجوانب المختلفة من عملية التواصل، وصلتها بالاختلاف بين مجتمع وآخر لا حصر لها، ويمكن الاطلاع عليها في الأبحاث المختصة. إنما أوردنا بعضها هنا للتدليل على أهميتها بالنسبة لعملية تعليم وتعليم اللغات الأجنبية.

أما وقد انتهينا من هذا بشكل نعتقد أنه كاف وواف لأغراض هذه الأطروحة، فإنا نجد لزاما علينا أن ننتقل الآن للإجابة عن السؤال الذي كنا قد طرحناه سابقا وهو: كيف يكتسب الطفل العناصر المتعددة التي تتألف منها ملكة التواصل، والتي حاولنا شرحها والتمثيل عليها في الصفحات السابقة؟

تنبع أهمية الإجابة عن هذا السؤال من أن الباحثين في هذا الموضوع كانوا، حتى وقت قريب جدا، يركزون اهتمامهم على اكتساب الطفل النظام اللغوي فقط من أصوات وصرف ونحو على وجه التحديد، مع التأكيد على صحة النطق وسلامة البنية اللغوية دون الاهتمام باكتساب القدرة على الاستخدام اللغوي المناسب للمقامات أو الظروف المختلفة، ودون الاهتمام بالدور الذي يلعبه المجتمع بأطرافه المتعددة في تنمية تلك القدرة. ولذلك، وعلى الرغم من التفات المدرسة البنيوية في علم اللغة-المتأثرة بالمدرسة السلوكية في علم النفس-إلى جانب التقليد والمحاكاة التي يقوم بها الطفل لما يسمعه من عناصر مجتمعه المختلفة، فقد اهتم معظم الدراسات الحديثة المتعلقه باكتساب اللغة النواحي الفسيولوجية المتعلقة بتطور أعضاء النطق من ناحية، ثم بتطور الدماغ والقدرات العقلية وتوزعها على مناطق الدماغ المختلفة، وبالوقت الذي يختص فيه كل من شقي الدماغ بوظائف محددة،

والفترة الحرجة التي يمكن أن تتوقف عندها القدرة على اكتساب أي لغة، إلى غير ذلك مما ورد ذكره في الفصل الثاني. كما اهتمت دراسات حديثة أخرى بما سمي القدرة الفطرية التي تولد مع الطفل وتمكنه من اكتساب لغة أو أكثر، وبالعناصر التي تتكون منها تلك القدرة، وآلية عملها الخ، مما ورد ذكره سابقا أيضا. لذلك فإن الاهتمام الحديث بأثر المجتمع وحضارته في تكوين المهارة اللغوية، أو على الأصح في تطور المقدرة على الاستخدام الاجتماعي السليم للغة، يكتسب أهمية خاصة، في أنه يضيف بعدا آخر، كان مهملا حتى عهد قريب، لهذا النوع من الدراسات، بحيث تكتمل الصورة ويصبح بإمكاننا أن ننظر إلى الموضوع نظرة أكثر شمولا مما كان عليه الحال حتى الآن. ويكتسب هذا البعد أهمية خاصة إذا ما نظرنا إليه من الناحية التطبيقية المتعلقة بتعلم وتعليم اللغات الأجنبية. ذلك أن الدراسات السابقة كانت تبحث عن العموميات، أي المبادئ المشتركة بين جميع بني البشر. أما الأبحاث الحالية فرغم أنها تؤمن بأن للمجتمعات المختلفة، من حيث المبدأ، تأثيرها على النمو اللغوي للطفل، إلا أنها، بحكم كونها دراسات تجريبية أو براجماتية، قد اكتشفت فروقا واسعة بين المجتمعات والحضارات المختلفة في هذا الجانب من التطور اللغوي للطفل، مما يخلق مشاكل وصعوبات لدارس اللغة الأجنبية لم يكن أحد يوليها الاهتمام المناسب من قبل، بينما أصبحت تنال مزيدا من العناية يوما بعد يوم في الوقت الحاضر. وهكذا فقد أخذ الاهتمام ينتقل الآن إلى الوظائف التي تؤديها اللغة، وإلى مدخلاتها وطبيعة تلك المدخلات ومصادرها المختلفة، ثم إلى استراتيجيات التخاطب التي تستخدمها المجتمعات المختلفة. أي أن الاهتمام أصبح يتركز الآن على دراسة اكتساب وتطور ما سميناه ملكة التخاطب أو التواصل.[17]

وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع فلن نستطيع أن نوليه حقه الكامل من البحث في هذا المقام، ولذلك فسنقتصر على ذكر بعض جوانبه فقط، وعلى إيراد بعض الأمثلة على كل من تلك الجوانب.

ففي مجال البيئة اللغوية المبكرة التي يشب فيها الطفل نجد بعض الجوانب المتشابهة بالنسبة لمصادر المدخلات اللغوية، ولكن نجد اختلافات كبيرة أيضا بحسب الاختلافات الحضارية والاجتماعية. فهناك، بطبيعة الحال، الأم كمصدر أساسي شائع جدا للغة في مراحل الطفولة الأولى،

وإن كان دورها يختلف من مجتمع إلى آخر، ومن قطاع إلى قطاع آخر داخل المجتمع الواحد، باختلاف أولئك الذين تعهد إليهم العناية بالطفل في هذه المراحل كالخدم، والمربيات والأخوات الأكبر سنا، وحتى الآباء في بعض المجتمعات البدائية،[18] وفي بعض المجتمعات الحديثة أيضا. وهناك أتراب الطفل في مرحلة لاحقة، كمصدر هام من مصادر اللغة المبكرة، والذين يختلف مدى أثرهم من مجتمع إلى آخر باختلاف هيكلية المجتمع، والمدة التي يمضيها الطفل مع أولئك الأتراب، وكذلك المكان الذي يلتقي بهم فيه الخ. ثم هناك، بالطبع، التعليم النظامي، سواء أكان في مرحلة الحضانة أم في رياض الأطفال أم في المرحلة الابتدائية.

ويحسن بنا أن نقدم بعض الملاحظات السريعة، والطريفة في بعض الأحيان، على اختلاف تأثير كل من تلك المصادر في لغة الطفل تبعا لاختلاف هيكلية المجتمعات وطبيعة الحضارات.

فقد وجد مثلا أن تأثير أفراد الأسرة، وخصوصا الأم، في لغة الطفل ينكمش كثيرا أو قليلا في حالة وضع الطفل الصغير في إحدى دور الحضانة، كما هو حاصل في كثير من المجتمعات الأوروبية، وعلى نطاق واسع جدا في البلدان الاشتراكية. ومن الطريف هنا أن اختلاف التأثير هذا لا علاقة له بقواعد اللغة التي يكون الأمر بالنسبة لها سيان، بل يقتصر ذلك على نوعية المفردات بوجه خاص. أما بالنسبة لأثر الخدم فقد لوحظ أن الأطفال يتأثرون بالمدخلات اللغوية التي تأتي نتيجة الاحتكاك المستمر بهم، بل ويتقنون لهجاتهم، إلا أنهم لا يستخدمونها مع أهلهم خصوصا إذا كان الخدم من طبقة دنيا بعيدة عن طبقة الأهل، وكان الأهل يظهرون الاستياء إذا سمعوا تلك اللهجات على ألسنة أبنائهم، بل ربما يمنعونهم من استخدامها. أما إذا كان الخدم من صنف المربيات عاليات الثقافة فإن لغة الأطفال تتأثر بهن تأثرا كبيرا حتى لو اختلفت عن لغة الأهل. ثم إن وجود الجد أو الجدة بين أفراد الأسرة له أثره الخاص في لغة الطفل من حيث المفردات والموضوعات، بل يمكن أن يكون عاملا فعالا لاكتساب الطفل لغة ثانية إذا كان الجد أو الجدة لا يتكلم سواها.

أما الاختلاف في أثر الأتراب فإنه يتضح بين أبناء الطبقات الفقيرة الذين يمكن أن يمضوا أوقاتا طويلة في اللعب مع أترابهم، وأبناء الطبقات

العليا الذين يقضون معظم أوقاتهم في المنزل، أو مع المربيات، أو في روضات خاصة بالأطفال الخ. وقد لوحظ أيضا أن ابتعاد الأطفال عن صحبة الكبار يحد من حصيلتهم اللغوية، وإن كان بإمكانهم أن يعوضوا عن ذلك بالاتصال المتواصل في وقت لاحق.

بالإضافة إلى البيئة اللغوية المبكرة هناك نماذج مختلفة من السلوك اللغوي المنتشرة بين بعض قطاعات المجتمع الواحد، أو بين مجتمعات مختلفة، تطبع الفرد بطابعها بشكل واضح، وتتعلق بكمية الكلام التي يتعرض لها الطفل. فقد أجرى بيردوستل[19] مقارنة بين مجتمع الأمريكيين المنحدرين من أصل هولندي في ولاية بنسلفانيا، وبين اليهود الأمريكيين الذين يسكنون مدينة فيلادلفيا في الولاية ذاتها، فوجد أن معدل المدة التي تمضيها الفئة الأولى في الحديث لا تزيد عن دقيقتين ونصف دقيقة في اليوم، بينما تمتد تلك المدة لتبلغ ما بين ست ساعات واثنتي عشرة ساعة في اليوم لدى أفراد الفئة الثانية. ومن الواضح هنا أن طريقة تحضير المجتمع أفراده تختلف اختلافا بينا في الأسلوب، كما تختلف في الوظائف التي تستخدم اللغة في التعبير عنها في كل من المجتمعين. وقد أصبح من الواضح الآن أن قلة المدخلات اللغوية من أي من المصادر العادية المشار إليها آنفا يمكن أن تعمل على تأخير التطور اللغوي عند الطفل، وإن لم يكن من الضروري أن يستمر هذا التأخر في وقت لاحق. وربما كان أفضل مثال على ذلك الأطفال الصم الذين يولدون لآباء ناطقين، حيث يتأخر اكتساب الطفل لغة الإشارات الخاصة بالصم إلى أن يتعلمها من المدرس الخاص أو من أترابه في المدرسة الخاصة التي يرسل إليها.

لننتقل الآن إلى جانب آخر من جوانب العملية، ألا وهو دور التواصل الاجتماعي في اكتساب ملكة التواصل. ذلك أن عملية اكتساب اللغة، رغم أنها عملية معرفية في الأساس، إلا أنها عملية اجتماعية أيضا، كما أن دور الطفل في هذه العملية أكثر فعالية مما يعتقد حتى أصحاب نظرية القدرة اللغوية الفطرية.

إن جميع مكونات الحدث التواصلي التي ذكرناها في فصل سابق[20]، وفي مقدمتها الهوية الاجتماعية للمشاركين في الحدث، عناصر هامة بالنسبة لمدخلات العملية التواصلية. فعلى الرغم من أن بياجيه يعتقد أن

لغة الطفل ذاتية (egocentric) في الأساس[21]، إلا أن الدراسات اللاحقة بينت، بما لا يدع مجالا للشك، أن الأطفال يكتسبون، بل ويمارسون، بعض استراتيجيات التخاطب في سن مبكرة للغاية[22]. وتتبع رغبة الطفل في التواصل مع غيره من المفاهيم والمعتقدات المشتركة التي يكون قد كونها خلال عملية التطبيع الاجتماعي المبكرة.

هناك اختلافات في السلوك اللغوي للفرد تعود إلى الطريقة التي يتخاطب بها الكبار مع الصغار وبالعكس. فبينما يستخدم الكبار في بعض المجتمعات، كالمجتمعات الانجلوسكسونية مثلا، طريقة السؤال المتكرر لحفز التواصل مع الأطفال، مع العناية بإجاباتهم مهما بلغت قيمتها الحقيقية، يعمد هؤلاء في مجتمعات أخرى، كبعض المجتمعات العربية، إن فرض سيطرتهم على الأطفال بالإكثار من الأوامر والنواهي والاستهانة بآرائهم ووجهات نظرهم، فيما يحاول الكبار في مجتمعات ثالثة تدريب صغارهم على احترام آراء الكبار، وذلك بطرح الأسئلة والإجابة عنها في الوقت ذاته، على أساس أن إجابات الكبار هي التي تأتي نتيجة الحكمة والعلم، ولذلك فلا بد من الإصغاء إليها وإيلائها ما تستحق من الاحترام.

أما اللغة التي يسمح للأطفال باستخدامها مع الكبار فتختلف من مجتمع إلى آخر أيضا. فبينما يشجع بعضها الأطفال على إلقاء الأسئلة المباشرة مهما كانت الإجابات عنها صعبة، يعود هؤلاء في مجتمعات أخرى على استخدام أساليب غير مباشرة في السؤال والطلب، بينما لا يشجعون على استخدام الصيغ المباشرة في السؤال.

ما نود قوله هنا هو أن اكتساب ملكة التواصل لا تعتمد على تطوير قدرة لغوية أو تواصلية فطرية كامنة فحسب، بل إنها تأتي أيضا نتيجة عمليات من التواصل والتفاعل في ظروف ومقامات اجتماعية حضارية متعددة.

وهنا نجد لزاما علينا أن نطرح السؤال التالي: ما هو دور اكتساب اللغة في عملية التطبيع الاجتماعي والحضاري للطفل، أي طبعه بطابع حضارته وثقافة مجتمعه؟ إن اكتساب الطفل اللغة جزء لا يتجزأ من عملية تطبيعه الاجتماعي والحضاري من نواح ثلاث. أولاها أن اللغة نفسها جزء من حضارة المجتمع، ولذلك فإن كثيرا من المفاهيم والعلوم والمهارات والمعتقدات وسواها تنتقل عن طريقها من جيل إلى آخر. وثانيتها أن اللغة واسطة

تنتقل الأوجه الأخرى لحضارة المجتمع عن طريقها. أما ثالثها فهي أن اللغة أداة يستخدمها الطفل لاستكشاف مجتمعه، ولتثبيت دعائم وضعه الاجتماعي ودوره في المجتمع الذي يعيش فيه بالنسبة لأدوار أعضاء المجتمع الآخرين. ونظرا لاختلاف البيئات الاجتماعية فإن جزءا من اكتساب الطفل اللغة يتألف من تعلمه أنه ذكر أو أنثى، أنه أبيض أو أسود، أنه غني أو فقير، أنه إنجليزي أو عربي أو صيني، أنه مسلم أو مسيحي أو بوذي الخ[23]. وتلعب الطرق التي يربى بها الأطفال في المجتمعات المختلفة دورا هاما جدا في نقل الحضارة من جيل إلى آخر. وهنا نجد مفارقات كبيرة بين المجتمعات المختلفة.

يميز هول[24] بين أنواع ثلاثة من طرائق اكتساب الفرد الحضارة يدعو أحدها التعلم المنهجي، بينما يدعو النوعين الآخرين التعلم غير المنهجي والتعلم النظامي. أما أولها فانه يتم عن طريق التوجيه المباشر وتعريف الطفل أوجه الحضارة، لغوية كانت أم غير لغوية، التي لا تجوز مناقشتها، والإجابة عن شرحها أو تبريرها. وكثيرا ما يستعمل الوالدان كلمة «عيب»، أو «ممنوع»، أو «الأمر هكذا»، أو «حرام» الخ لمنع الطفل من تكرار عمل ما لا يتفق مع حضارة مجتمعه. كما أنهما يمكن أن يلجأ إلى نوع من السند أو الحجة لإيضاح وجهة نظرهما كاللجوء إلى الدين، أو الشعر، أو الأمثال الشعبية، أو كبار السن في الأسرة الخ. كما يمكنهم أن يوضحوا بعض قواعد السلوك بالإشارة إلى السن أو الجنس وما إلى ذلك كقولهم: «الأولاد لا يبكون، البنات فقط هن اللواتي يفعلن ذلك»، أو (لا يجوز أن تفعل كذا لأنك أصبحت شابا أو رجلا،، أو «يجب أن تأكل وحدك لأنك أصبحت كبيرا»، أو الناس المحترمون مثلنا لا يفعلون هذا) الخ. أما التعليم غير المنهجي فإنه يتم عادة دون استخدام اللغة، وذلك عن طريق الملاحظة ومحاكاة الكبار في المجتمع. إلا أن كثيرا من السلوك اللغوي، وخصوصا إدراك البنية اللغوية، يتم بهذه الطريقة ودون أي تعليم منهجي. وكذلك إدراك الوظائف اللغوية، واستخدام الأساليب المناسبة للمواقف المختلفة، وخصوصا الأساليب المؤدبة مع الكبار. أما التعليم النظامي فهو الذي يتم داخل جدران المدرسة، ويشمل الإدراك الواعي لقواعد اللغة التي اكتسبها الطفل عن غير وعي، كما يشمل مهارات القراءة والكتابة، وأساليب الخطاب

و «الأتيكيت» المختلفة المطلوبة في ذلك المجتمع.

وبطبيعة الحال، فإن جميع المجتمعات تستخدم الطرائق الثلاث في المحافظة على حضارتها ونقلها من جيل إلى آخر، إلا أن هناك كثيرا من التباين بين المجتمعات المختلفة. فالتعلم المنهجي، على سبيل المثال، يكون دوره بارزا في المجتمعات التي تكون فيها السلطة موزعة بين أفراد الأسرة بشكل هرمي، أي من الجد/الجدة، إلى الوالدين، إلى الأبناء الكبار، ثم البنات، ثم الأبناء الأصغر سنا، ثم البنات الأصغر سنا وهكذا، مع الفروق بين مجتمع وآخر في توزيع الأدوار. حيث يمكن أن تتركز السلطة في أيدي الذكور وتهمل الإناث، أو يعطى هؤلاء نصيبا أقل من السلطة الخ. كما يبرز دور هذا النوع من التعلم في المجتمعات التي تتمسك كثيرا بتراثها الديني وتقاليدها الأخرى. بينما تزيد أهمية التعلم النظامي مثلا في المجتمعات المتطورة، والمتقدمة علميا، والتي يكون للنواحي العقلية شأن كبير فيها.

وتظهر الاختلافات بين المجتمعات المختلفة في هذا المجال في تكوين شخصية الفرد التي تتصل بالطبع اتصالا وثيقا باللغة والحضارة. كما تظهر في جميع وسائل التعبير والتواصل الأخرى، بل في نوع المفردات التي يكتسبها الفرد، وفي الفروق الإقليمية والعرقية، إلى غير ذلك. خلاصة القول إن اللغة تساعد على تطبيع الطفل اجتماعيا وحضاريا، بحيث تطبعه بطابع مجتمعه، وتجعل له صفات مميزة عن غيره من الأفراد في المجتمعات الأخرى. وهذا ما نعنيه بقولنا مثلا إن فلانا «متأمرك» أو «متأنجلز» أي أنه يتصرف كأنه فرد أمريكي، أو إنجليزي (أو روسي أو صيني الخ)، إذا ما وجدنا أنه يتصرف بطريقة تختلف عما هو متعارف عليه في مجتمعه وضمن إطار حضارته، بل يبدو كأنه فرد من أفراد المجتمع الآخر.

وهنا نجد لزاما علينا أن نتوسع قليلا في مناقشة أثر التعلم والتعليم النظامي داخل جدران المدرسة، بمستوياتها المختلفة، في اكتساب الفرد طرائق التواصل المختلفة، وما يرافقها من تطبع وتطبيع اجتماعي وحضاري، لما لذلك الأثر من أهمية بالنسبة لتكوين الشخصية الاجتماعية والحضارية للفرد. فاللغة هي العصب الأساسي في عملية التربية النظامية، سواء أكانت هي ذاتها موضوع الدراسة أم وسيلة لتعلم المواد الدراسية الأخرى.

فهناك مجتمعات تهتم أنظمتها التربوية بتعويد الطفل، منذ نعومة أظفاره،

على طريقة الحديث مع الآخرين، وعلى طريقة تناول موضوع معين وعرضه بطريقه شفوية على زملائه، وعلى طريقة مناقشة الموضوع معهم بالأسئلة والأجوبة، وعلى طريقة الوقوف والتحرك والنطق واستخدام (أو عدم استخدام) الإشارات اليدوية والحركات الجسمانية، ومراعاة حركة العينين، وطريقة النظر إلى الغير، والمسافة بين المتكلم والمستمعين الخ. بينما هناك مجتمعات أخرى، كالمجتمعات العربية على سبيل المثال، لا تعير هذه الناحية اهتماما كبيرا. هذا على الرغم من أن التواصل اللغوي في مجتمعاتنا، شأنه في ذلك شأن عدد محدود جدا من المجتمعات الأخرى، يتم في جو المدرسة والأجواء الثقافية خارج المدرسة بلغة أخرى، هي اللغة الفصحى التي تختلف كثيرا أو قليلا عن اللغة العامية المستخدمة بين عامة الشعب وفي المواقف الحياتية العادية، مما يجعل التدريب الشفوي على استخدامها أكثر أهمية منه في المجتمعات التي تتشابه فيها لغة المثقفين مع لغة البيت إلى حد كبير.

وبطبيعة الحال، فإن جميع مدارس العالم تركز على تعليم الأطفال شكلا جديدا من أشكال اللغة، هو الشكل المكتوب. وهنا نجد فروقا بين مجتمع وآخر في التعامل مع هذا الشكل اللغوي. فبعضها مثلا يهتم بشكل الكتابة، وجمال الخط، وتناسق الحروف، وزخرفة الأشكال الكتابية إلى حد كبير، بينما لا تعير مجتمعات أخرى هذه الناحية اهتماما كبيرا. بل ربما تركز على أسلوب الكتابة، بحيث يتبع نظاما معينا متعارفا عليه ومقبولا من مثقفي ذلك المجتمع يقدم الفكرة الرئيسة ويعرضها ويطورها بطريقة منطقية منسقة تتبع خطا مستقيما يصل ما بين البداية والنهاية بشكل واضح سهل الفهم. ولعل مجتمعا آخر لا يهمه كثيرا هذا الجانب من التعبير، بل يهمه أن يكون التعبير الكتابي مجرد سرد لأفكار متتابعة تطور بشكل مخالف تماما للطريقة المذكورة آنفا. وفي هذا المجال نجد اختلافات واسعة بين المجتمعات المختلفة كالمجتمع الأنكلوسكسوني من ناحية والمجتمعات العربية، ومجتمعات الشرق الأقصى، وبعض المجتمعات الأوروبية الأخرى كالروسية والفرنسية والألمانية مثلا من ناحية أخرى، مما يطبع الكتابة بكل لغة من لغات تلك المجتمعات بطابع معين يختلف اختلافا واضحا عن سواه.

ثم هناك مجتمعات يهتم نظامها التربوي بتعويد الأطفال على الاستذكار،

كحفظ النصوص الدينية أو الأدبية (الشعر بوجه خاص)، عن ظهر قلب، ثم حفظ الموضوعات الثقافية الأخرى تبعا لذلك، كما هو حاصل في كثير من المدارس العربية، واليوغوسلافية، والصينية، وغيرها. بينما تهتم مجتمعات أخرى بتعويد الطفل على التفكير، أكثر من تعويده على الاستذكار، مما يترك أثره العميق في طريقة تعامل أبناء كل من تلك المجتمعات مع المشاكل، والأمور العلمية، أو الثقافية، أو حتى الحياتية العامة. بل لعله أحد الأسباب التي تجعل التفاهم بين أفراد تلك المجتمعات أمرا صعبا، كما نجد ذلك في وقتنا الحاضر عند النظر إلى محاولات تفاهم العالم الأوروبي الغربي مع العوالم الأخرى، على سبيل المثال.

وتمتد هذه الاختلافات لتشمل موقف المجتمع من طريقة إجابة الطفل عن الأسئلة. ففي بعض المجتمعات، كالمجتمع السوفياتي، والمجتمع الصيني في تايوان، والمجتمع الألماني، ومجتمع أندونيسيا، لا يشجع الطالب إلا على الإجابة المعروفة والمتوقعة عن السؤال، ولا يتوقع منه أن يتطوع بإجابات من عنده تختلف عما هو متوقع، كما هو حاصل في المجتمع الأنكلوسكسوني في بريطانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وفي بعض المجتمعات الأوروبية الأخرى مثلا. ومما يدل على أن هذا السلوك سلوك مكتسب أن اليابانيين يبدون مستعدين للتطوع بإجابات من عندهم عندما يكونون أطفالا في المدارس الابتدائية، بينما يمتنعون عن ذلك عندما يصبحون طلابا في المرحلة الثانوية. وكثيرا ما يعتقد المدرسون الإنجليز، خطأ، أن سلوك بعض الطلاب الأجانب في هذا المجال ناتج عن الخجل، بينما هو، في الواقع، سلوك اجتماعي مكتسب. بينما ينظر طلاب أمريكا اللاتينية إلى سلوك زملائهم من أمريكا الشمالية، من حيث استعدادهم للتطوع بإجابات غير منتظرة، على أنه شكل من أشكال انعدام الانضباط في المدرسة الأمريكية.

وأخيرا، فإن المدارس، كونها مؤسسات تربوية، هي الجهات المسؤولة رسميا عن تعبئة الأطفال بالقيم والمفاهيم المقبولة في مجتمعهم، وتعليمهم الابتعاد عن المسالك غير المقبولة منه. وكثيرا ما يحدث انقلاب كبير في هذه المفاهيم لأسباب مختلفة، كما حصل في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية مثلا. فلا بد، في هذه الحالة، من أن يحدث انقلاب في المناهج التربوية أيضا. وهذا ما حدث أيضا في تركيا، بعد محاولة فصلها عن

العالم العربي الإسلامي، وما حدث في الصين الشعبية، وسمي الثورة الثقافية، قبل بضع سنوات.[25]

ونختم هذا الجزء من الفصل بالنظر في اكتساب الطفل الممارسات والطقوس الاجتماعية المختلفة، وما يصاحبها من أنواع الكلام. فجميع الأطفال يكتسبون، بالمحاكاة، أو يعلمون، كيف يقابلون الناس، وكيف يودعونهم، وكيف يشكرونهم، وكيف يطلبون منهم الطلبات بأدب الخ. إلا أن الطقوس والمفردات أو العبارات التي تستخدم تختلف من مجتمع إلى آخر. فعلى الطفل الهندي مثلا أن يتعلم كيف يجمع كفي يديه معا، رافعا أصابعهما إلى أعلى، عندما يستقبل أو يودع، وأن يستخدم العبارات المصاحبة المناسبة للمقام، بينما يعود أطفال اليابانيين أو الروس أو الإنجليز أو العرب أو غيرهم على طرائق أخرى، للقيام بنفس الوظائف الاجتماعية التي تشترك فيها جميع مجتمعات العالم.

بل إن هناك بعض الطقوس التي لا يستطيع الأطفال أن يتعلموها، بل يكتسبونها، أو يعلمونها، في وقت لاحق من أعمارهم، كأساليب وعبارات التهنئة والتعزية والأسف والزواج والطلاق، وحتى اللقاءات العادية بعد انقطاع طويل نسبيا، تلك الأساليب التي يمكن أن تصبح مقننة ومعقدة إلى حد كبير في بعض المجتمعات، كالمجتمعات العربية والأندونسية وغيرها. ومنها أيضا، بل في مقدمتها في مجتمعات كثيرة، اكتساب الأساليب والعبارات التي تستخدم في المناسبات الدينية كالصلاة اليومية، أو الأسبوعية، أو صلاة الجنازة أو الاستسقاء، أو الأدعية المتعددة في المناسبات المختلفة، أو في المناسبات شبه الدينية كالخطبة والزواج والصلح (بين المتخاصمين)، وما إلى ذلك، والتي تستغرق مدة تطول أو تقصر إلى أن يكتسبها الفرد أو يتعلمها من مجتمعه، والتي نجد بينها اختلافات واسعة جدا في المجتمعات العالمية المختلفة.

إذا كنا قد نجحنا في إعطاء فكرة واضحة عن أثر كل من المجتمعات المختلفة في اكتساب الطفل لملكة التواصل واستراتيجيات التخاطب، فيجدر بنا الآن أن نشير إلى أن جميع ما ذكرناه ينطبق بشكل أساسي على اكتساب تلك الملكة وتلك الاستراتيجيات بلغة الأم، ولم نتطرق بعد لاكتساب أو تعلم مثل هذه الملكة وهذه الاستراتيجيات باللغة الأجنبية التي يرغب في تعلمها.

وما دمنا قد أكدنا، في كلامنا السابق، على أهمية اكتساب هذا الجانب الهام من ملكة التواصل، الذي، كما هو واضح، لم يقتصر على التمكن من اللغة فحسب، فلا بد لنا إذا من أن نتساءل عما إذا كان من الممكن أن نساعد الطالب على اكتساب مثل هذه الملكة باللغة الأجنبية، وكيف يمكن ذلك ؟

ربما نكون قد ألمحنا، أو ذكرنا في أكثر من مناسبة سابقة، إلى جزء من الجواب على هذا التساؤل، وهو ما سنعود إلى ذكره بتفصيل أكبر في الفصل القادم، وفي الفصل الأخير من هذا الكتاب. خلاصة الجواب هو أننا عندما نخطط لمنهج تعليمي باللغة الأجنبية، وعندما نجهز المواد التعليمية والوسائل المعينة التي ستستخدم بالفعل داخل الفصل، علينا أن نأخذ الجانب الاجتماعي الحضاري من تلك اللغة الأجنبية بعين الاعتبار، ولا نهمله بالتركيز على الجانب اللغوي فقط، وذلك بتعريض الطالب عند تعلمه اللغة الأجنبية إلى ما يصاحب اللغة من السلوك والتصرف غير اللغوي، وما يكون في خلفيتها من الجوانب الحضارية، وخصوصا تلك التي تختلف اختلافا واضحا عما يكون الطالب قد ألفه في مجتمعه واعتقد أنه مشترك بين جميع مجتمعات العالم.

ونكتفي بهذا الجواب، هنا، لنقوم بتفصيله فيما بعد.

الهوامش

(1) لقد اعتمدنا بشكل رئيس في إعداد هذا الفصل على الخلاصات الثلاث الحديثة التالية، بالإضافة طبعا إلى عدد كبير من المراجع الأخرى. وهذه الخلاصات هي: لفداي (Loveday)، 1982، هدسن (Hudson)، 1983، وسفيل ترويكي (1982)Saville-Troike.

(2) انظر جودايناف (.Goodenough,W.H (1957، ص 167. انظر أيضا لفداي (Love day leo)، 1982، ص 34.

(3) انظر سابير (Sapir, Edward)، 1949، ص 162.

(4) انظر وورف (Whorf, Bengamin)، 1956، ص 104.

(5) انظر براون (Brown,H. Douglas)، 1980، ص125.

(6) انظر لفداى (Loveday)، 1982، ص 63.

(7) انظر هاوس (.House,J)، 1979، ص 83-84.

(8) انظر براون ولفنسون (.Brown,P. and Levinson,S)، 1978.

(9) انظر جودى (.Goody,E.N)، 1978.

(10) انظر هايمز (.Hymes,D)، 1971.

(11) معظم الأمثلة مختارة من لفداى (.Loveday,L)، ص65-124. ولكنا سنذكر أيضا مصادرها الأصلية كما هي واردة في هذا المرجع. انظر سكولون وسكولون (.Scollon,R. & Scollon,S)، 1980، ص11.

(12) انظر كوينهيرو (.Kunihiro,M)، 1975، ص 97.

(13)انظر لفداى (.Loveday,L)، 1982، ص 69- 70. انظر أيضا هول (.Hall,E.T)، 1959. وكينان وأوكس (.Keenan,E.L & Ocks,E)، 1979.

(14) انظر كاسبر (.Kasper,G)، 1977.

(15) انظر لفداى (.Loveday,L)، 1982، ص 70.

(16) انظر فريك (.Frake,C.O)، 1975.

(17) انظر سفيل ترويكي (.Saville-Troike,M)، 1982، ص 204-248.

(18) راجع على سبيل المثال، ميد (.Mead,M)، 1930.

(19) راجع بيردوستل (.Birdwistell,R.L)، 1974.

(20) انظر الفصل الأول الصفحات 45-49.

(21) راجع بياجيه (.Piaget,J)، 1926.

(22) راجع كينان (.Keenan,E.D)، 1974.

(23) انظر سفيل-ترويكي (.Saville-Troike,M)، 1982 ص 214.

(24) راجع هول (.Hall,E.T)، 1959.

(25) انظر سفيل-ترويكي (.Saville-Troike,M)، 1982 ص 240-243.

5 تعلم اللغات-نظرة شاملة

أما وقد بلغنا هذا الشوط من بحثنا في الجوانب المختلفة التي يحاول كل منها أن يفسر كيف يكتسب الطفل لغة الأم وما يرافق ذلك من التوجهات والنظريات، كما تطرقنا إلى موضوعنا الرئيس في إطار هذه الأبحاث، ألا وهو الطريقة التي يتعلم بها الدارس لغة أجنبية ما، وأبرزها بعض النواحي والعوامل الهامة التي يمكن أن تؤثر، سلبا أو إيجابا، في هذه العملية، فيجدر بنا الآن أن نلقى عصا الترحال، لا لنستريح، بل لنحاول أن نلم بجميع تلك الجوانب ونجمعها في إطار واحد، أو في صورة متكاملة، يمكن أن ينطلق منها كل من له اهتمام بتعليم اللغات الأجنبية لكي يصوغ نظريته الشاملة- وهو ما سنحاول أن نفعله في الفصل الأخير من هذا الكتاب-. وسنحاول هنا أيضا أن نشير إلى بعض الجوانب التي لم تتح لنا الفرصة في الفصول السابقة للتعامل معها بالشكل المناسب، لكي تزداد الصورة التي نسعى إلى تكوينها وضوحا واكتمالا.

لقد أشرنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب إلى الظروف المختلفة التي يحصل فيها تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، وذكرنا أننا لا نستطيع، لا نحن ولا سوانا، أن نتناول جميع تلك الظروف على الوجه

المناسب، لأن بينها فروقا كبيرة لا تساعدنا على ذلك. بل لا بد من التركيز على أكثر تلك الظروف شيوعا، وخصوصا بالنسبة للعالم العربي الذي توجه كتابتنا هذه إليه. وقد وجدنا أن الظرف الرئيس السائد هو تعليم اللغة الأجنبية-وهي اللغة الإنجليزية في أغلب الحالات-ضمن الإطار المدرسي الرسمي، وهو الظرف الذي يبدأ فيه الطلاب دراسة اللغة الأجنبية من سن العاشرة إلى الثانية عشرة في معظم البلدان العربية، ولذلك فهو الظرف الذي سنحاول أن نلقي معظم الضوء عليه.

لقد أشرنا في الفصل الثاني من فصول هذا الكتاب أيضا إلى أوجه الخلاف بين الظرف الذي يكتسب فيه الطفل لغته الأصلية، وكذلك الظرف الذي يكتسب فيه الطفل منذ سنواته الأولى لغتين في وقت واحد، وبين ذلك الظرف الذي ذكرناه في الفقرة السابقة. وقد بينا في ذلك الفصل أن تلك الفروق تمتد وتتشعب بحيث تغطي عدة جوانب لكل منها أثرها الحسن أو السيئ على تعلم اللغة الأجنبية. فهناك الجانب السيكولوجي المتعلق بنظريات التعلم بوجه عام، ثم تعلم اللغة الأصلية بالنسبة للطفل، ومن ثم تعلم اللغة الأجنبية والفروق بين الحالتين الأخيرتين التي تظهر نتيجة نمو الطفل من عام إلى آخر من النواحي الجسدية والمعرفية والانفعالية، وأثر ذلك كله في عملية التعلم بالنسبة للدارسين بوجه عام (وهو ما كان موضوع الفصل الثاني). ولكنا لم نتطرق للفروق الفردية بين الدارسين والعوامل التي تتفاعل معها والنتائج التي تتمخض عنها، وهو ما سنحاول أن نلقي عليه شيئا من الضوء في الفصل الحالي سعيا وراء إكمال الصورة الشاملة. ثم هناك الجانب اللغوي الناتج عن اكتساب الطفل اللغة الأصلية وإتقانه بنيتها بشكل جوهري، قبل أن يبدأ بتعلم لغة أجنبية، وأثر ذلك أيضا، سلبا وإيجابيا، في تعلم تلك اللغة الأجنبية المحددة، (وهو ما تناولناه في الفصل الثالث، بعد أن كنا قد مهدنا له في الفصل الأول بإعطاء صورة، نرجو أن تكون واضحة، عن مدى تعقيد اللغة، أي لغة، والنظريات المختلفة التي حاول أصحابها من خلالها التوصل إلى وصف دقيق واضح للعلاقات اللغوية المعقدة). أما الجانب الثالث فهو المتعلق بعلاقة اللغة بالفكر والحضارة والمجتمع، وأثر تلك العلاقة على اكتساب الطفل اللغة الأصلية من ناحية، وأهميتها بالنسبة للاستخدام الفعلي للغة، وصعوبتها بالنسبة لدارس اللغة

الأجنبية (وهذا ما كان موضوع الفصل الرابع).

ولكي نتمكن من لملمة أطراف البحث بحيث يشمل خلاصة ما ذكرناه في الفصول الأربعة السابقة، وما نرغب في إضافته هنا سنقوم بتغيير الترتيب الذي اتبعناه حتى الآن، بحيث نترك الجانب السيكولوجي قليلا، إلى أن نفرغ مما أتينا على ذكره في الفصول الأخرى.

فإذا بدأنا بالجانب اللغوي-الفصل الثالث-وجدنا أنا يمكن أن نوجزه في النقاط التالية:

أولا: على الرغم من أن بعض النظريات اللغوية قد ركزت على ما هو مشترك بين لغات البشر جميعا وخصوصا على مستوى المعنى، أي على المستوى العميق للبنية اللغوية، فقد ركزت نظريات أخرى على أوجه الاختلاف بين تلك اللغات، وخصوصا على المستوى الظاهري للغة، واقترحت، بكثير من الثقة، أن كثيرا من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها دارس اللغات الأجنبية، إن لم يكن معظمها، يرجع إلى أوجه الاختلاف بين اللغة الأصلية التي يتكلمها الدارس واللغة الأجنبية التي يقوم بتعلمها. ولم تكن هذه النظرية الأخيرة إلا تعزيزا لما يلاحظه الناس عامة من الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي-في اعتقادهم-وخصوصا في النظام الصوتي مما يضفي لكنة خاصة على متكلمي لغة أجنبية معينة من ذوي الخلفيات اللغوية المختلفة.

ثانيا: رغم أن هناك شبه إجماع على صحة هذه النظرة للأخطاء الصوتية إلا أن هناك خلافا كبيرا بالنسبة للأخطاء في الأنظمة الأخرى، كالنظام الصرفي أو النحوي أو الدلالي. فالبعض يعتقد أن سبب ارتكاب الأخطاء لا يعود إلى الاختلاف الظاهري بين بنيتي اللغتين، الأصلية والأجنبية، بل إلى الطريقة التي يتم فيها اكتساب أو تعلم النواحي المختلفة من كل تلك الأنظمة. كما أن هناك آخرين يحاولون تعليل تلك الأخطاء على أساس الخطأ في تطبيق أو ترتيب القواعد التحويلية التي تحول البنية العميقة للجملة-التي تحمل المعنى-إلى البنية السطحية المنطوقة أو المكتوبة-وهي الكلام الفعلي- . وهناك غير هؤلاء وأولئك ممن يحاولون تعليل تلك الأخطاء بطرائق أخرى.

ولكن، مهما يكن من أمر فإن مثل هذه الأخطاء التي تبدو نتيجة التداخل بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية، بسبب اختلاف بينهما في مكان ما أو

على مستوى ما، أخطاء ظاهرة للعيان. كما أن كثيرين ما زالوا يؤمنون بنظرية التداخل اللغوي، بل إن دولا كاملة ما زالت تتبنى هذا المنهج، ويقوم علماؤها بتطبيقه بغية تحديد الأخطاء اللغوية الناتجة منه. ولذلك فلا بد لنا من أن نأخذ هذا التوجه بعين الاعتبار عندما نقوم بصياغة أي نظرية متكاملة لتعليم اللغات الأجنبية. ثالثا: علاوة على ما سبق، فقد تبين، من تحليل أخطاء دارسي اللغات الأجنبية، أن الاختلاف بين لغتين بعينهما، رغم أنه يمكن أن يسبب بعض الأخطاء في الأنظمة اللغوية المختلفة، ليس السبب الأساسي لتلك الأخطاء، بل تبين من الدراسات الكثيرة التي أجريت على تلك الأخطاء، بين دارسين من أعمار مختلفة، أن اللغة الأجنبية ذاتها يمكن أن تكون أحد الأسباب الهامة لتلك الأخطاء، وذلك بأن ينعكس ما تمت دراسته وتعلمه من تلك اللغة على ما لم تتم دراسته وتعلمه بعد، أي أن السابق يؤثر في اللاحق. وقد تم تحديد بعض الاستراتيجيات التي يتبعها الدارسون في هذا المجال مما يتسبب في مثل هذه الأخطاء، ربما كان أهمها التعميم الخاطئ لقاعدة ما على جميع المفردات أو البنى ذات العلاقة، كأن تعمم مثلا قاعدة جمع المذكر السالم على جمع الأسماء المذكرة في اللغة العربية، أو أن تعمم قاعدة الجمع بإضافة (S) مثلا لجميع الأسماء باللغة الإنجليزية. وهكذا فإن بإمكاننا القول إن مصدرا هاما آخر لارتكاب الأخطاء قد تم اكتشافه عن طريق هذه الدراسات.

رابعا: لقد ساعدت تلك الدراسات أيضا على اكتشاف أمر هام آخر، وهو أن هناك تشابها كبيرا، بل ربما تطابقا، بين الخطوات التي يتبعها جميع الأطفال في مجتمع لغوي معين في اكتساب (وإتقان) تركيب لغوي معين، كالنفي أو الاستفهام أو المبني للمجهول الخ. وبما أن جميع هذه الخطوات، ما عدا الخطوة النهائية منها، خطوات قاصرة، أو بعبارة أخرى تراكيب خاطئة، فمعنى ذلك أن هذا النوع من الأخطاء (التي يمكن تسميتها بالأخطاء المرحلية أو الإجرائية) مقرر مسبقا ويمكن التنبؤ به، بل هو، في نظر الكثيرين، ليس أخطاء بالمعنى المفهوم، بل محاولات منسقة متتابعة مقررة للوصول إلى التركيب السليم، أي التركيب الذي يستخدمه الكبار في ذلك المجتمع. وقد دلت الأبحاث أيضا على وجود تشابه كبير بين هذه الخطوات المرحلية، التي نلحظها في لغة الأطفال أثناء اكتسابهم لغتهم

الأصلية، وبين الخطوات التي يتبعها دارسو اللغة نفسها كلغة أجنبية. ولهذا، بطبيعة الحال، انعكاساته الهامة على تعلم وتعليم اللغات الأجنبية.

خامسا: وبطبيعة الحال فإن جميع ما ذكر حتى الآن لا يتناول إلا ظاهرة اللغة وأنظمتها المختلفة. فهو لا يتطرق إلى جوهر اللغة، وهو ما تعبر عنه من المعاني والوظائف المختلفة. وهذا يعني أننا لم نتطرق إلى استخدام اللغة في المجتمع، وإلى الاستراتيجيات والأساليب التي يتبعها المتحدثون بهذه اللغة لكي يؤدوا بها الوظائف التي يريدون منها أن تؤديها لهم. وهنا يتسع بحثنا بحيث لا يشمل الجملة فقط-وهي الوحدة الكبيرة في نظر معظم اللغويين النظريين وهي التي يمكن أن تؤدي وظائف مختلفة بحد ذاتها-بل لا بد من أن يشمل الكلام المتواصل من حديث ونص مكتوب، حيث لا تكفي الطرائق المستخدمة سابقا في التحليل أو الوصف اللغوي، بل ينبغي أن تستخدم طرائق أخرى للتوصل إلى جوهر اللغة وسبب وجودها. وهو ما تناولناه في الفصل الرابع تحت عنوان:

الجانب الحضاري / الاجتماعي لتعلم اللغة: فما هي أهم مقومات هذا الجان ؟ يمكننا أن نوجز ذلك في النقاط التالية:

أولا: من الأمور التي يهتم بها جانب استخدام اللغة الوظائف التي تؤديها الجمل أو الأقوال أو الأحداث اللغوية. وقد تبين لنا، عند دراستنا أحد أنظمة اللغة الأربعة، وهو النظام الدلالي، أن القول أو الجملة يؤدي معنى معينا. وهذا شيء بديهي. ولكنا وجدنا أيضا أن الوظيفة التي يؤديها ذلك القول، أو تلك الجملة يمكن أن تتفق مع تلك الدلالة أو ذلك المعنى ويمكن ألا تتفق، بل يمكن أن تتفق جزئيا ثم تضيف معنى آخر... الخ. بمعنى أن السؤال ليس من الضروري أن يستعلم عن شيء، والأمر ليس من الضروري أن يأمر بفعل شيء، والنفي ليس من الضروري أن ينفي حدوث شيء. وقد أوردنا أمثلة كثيرة على ذلك. وهذا يبين بوضوح أن إتقان اللغة لا يقتصر على التمكن من أصواتها وصرفها ونحوها ودلالات مفرداتها- وهو ما أطلقنا عليه اسم. الملكة اللغوية-، بل لا بد من أن يشمل أيضا المقدرة على استخدامها بحيث تؤدي الوظائف المطلوبة في المواقف المختلفة- وهو ما أطلقنا عليه اسم ملكة التواصل-. وبطبيعة الحال، فإن اكتساب هذه الملكة لا يقتصر على الوظائف اللغوية، بل يشمل النواحي الأخرى التي

سنذكرها فيما يلي.

ثانيا: من مقومات ملكة التواصل أيضا معرفة الإنسان الأسلوب الذي يخاطب به غيره. ذلك أن هذا الأسلوب يختلف باختلاف المتحدث والمخاطب، ويمكن أن يكون سببا للتعاطف والتفاهم، كما يمكن أن يساء استخدامه فيكون سببا لسوء التفاهم بل للخصام أيضا. وقد ذكرنا خمسة من تلك الأساليب، حسبما وضعها أحد الباحثين، وتتراوح بين الحيادي جدا والودي جدا، تبعا للعلاقة التي تقوم بين المتخاطبين.

هذه، إذا، ناحية أخرى من النواحي التي لا بد لدارس اللغة الأجنبية من أن يتقنها إذا كان يرمي إلى إتقان تلك اللغة اتقانا ممتازا.

ثالثا: بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية في الأساس، لذلك فإن علاقة اللغة بالمجتمع وبحضارة ذلك المجتمع علاقة عضوية حميمة جدا. وبما أن حضارات المجتمعات تختلف اختلافا كبيرا أو قليلا بحسب علاقتها التاريخية والتواصلية مع بعضها بعضا، فان استراتيجيات التخاطب والتواصل يمكن أن تختلف اختلافا كبيرا، بين مجتمع وآخر، وقد أوردنا على ذلك أمثلة عديدة توضح ما نرمي إليه.

هذا، إذا، جانب هام آخر من جوانب عملية التواصل لا بد لدارس اللغة من أن يتقنه.

أما الجانب السيكولوجي من جوانب تعلم اللغات، فيمكن إيجاز ما يتعلق به فيما يلي:

أولا: تعلم اللغة الأصلية جزء من عملية التعلم الكبرى، وهي العملية التي ما فتئ علماء النفس بوجه خاص، منذ وقت طويل، يأتون بالنظرية تلو النظرية لمحاولة شرحها وسبر أغوارها. وقد كان بعض هذه النظريات، كنظرية السلوكيين مثلا يقصر نفسه على ظواهر الأمر، أو على السلوك الظاهري فحسب. فإذا ما حاول البعض الآخر تطبيقها على تعلم اللغات[1]، اتخذت تلك المحاولة نفس المظهر الآلي السطحي فابتعدت عن تناول المعنى وكل ما يتعلق به ابتعادا تاما، وتناولت الأمور الظاهرية فحسب، مما جعل تعلم اللغات-بما فيها اللغات الأجنبية-عملية مقصورة على الاستماع، والمحاكاة، والترديد، والاستخدام، والتعزيز للاستخدام السليم، وعلى تخزين الأنماط اللغوية المكتسبة، مثلها مثل العادات الأخرى، لحين الحاجة إلى

استخدامها.

لقد كان ابتعاد هذه النظرية عن الجوانب العقلانية لاكتساب لغة الأم، ومن ثم لتعلم اللغة الأجنبية، واحدا من الأسباب التي حدت من مصداقيتها، رغم توافر بعض النواحي الإيجابية فيها مما يمكن أن تكون لها تطبيقات عملية ناجحة.

ثانيا: وكان من الطبيعي أن تظهر نظريات أخرى تناقض تلك النظرية، وتستند إلى التطور الذي طرأ على علم النفس وظهور النظرية المعرفية التي جرت محاولة تطبيقها أيضا على عملية تعلم اللغات الأصلية، ثم اللغات الأجنبية أيضا(2). فبدلا من أن نتصور الطفل وقد ولد وفتح عينيه على هذا العالم وذهنه صفحة بيضاء خالية من أي شيء، وأنه يبدأ بتعلم جميع الأشياء أولا بأول، وينقشها في عقله حيث يحتفظ بها لاستخدامها حين الحاجة، يقول هؤلاء إن هذا الطفل يولد وفي ذهنه أشياء كثيرة، سمها ما شئت: استعدادا، أو قدرة فطرية، أو نوعا من المعرفة، أو قواعد عامة، أو جهازا خاصا باكتساب اللغة، الخ، هي التي من دونها لا يستطيع الطفل أن يتعلم اللغة، وهي التي ينفرد بها عن سائر أنواع المخلوقات الأخرى، ؟هي التي يتعامل معها الطفل عن طريق تفاعلها مع ما يسمعه من أفراد مجتمعه، بدءا بالوالدين، وانتهاء ببقية أعضاء المجتمع الآخرين. وهو بعمله هذا يصبح عنصرا فعالا جدا، ويساهم مساهمة إيجابية كبيرة في عملية اكتساب لغته الأصلية، بدلا من أن يكون مجرد مستمع، متلق، مردد كالببغاء.

فإذا ما طبقنا هذا على تعلم اللغات الأجنبية وجدنا أن الدارس يستخدم استراتيجيات مشابهة، إلى حد كبير، لتلك التي يستخدمها الطفل عند اكتسابه لغة الأم. بل إنه يمر بالمراحل نفسها، ويرتكب الأخطاء نفسها تقريبا، ومن الواضح طبعا أن هذه النظرية قد قللت من أهمية اللغة الأصلية وأثرها في تعلم اللغة الأجنبية، وزادت من أهمية ما تم تعلمه من اللغة الأجنبية وأثره فيما يتم تعلمه لاحقا. كما أنها زادت من أهمية المعنى، أو المواقف ذات المعنى في تلك العملية، حتى فيما يتعلق بالمحاكاة والترديد والتدرب على الأشكال اللغوية الجديدة، وقللت إلى حد كبير من أهمية الاستظهار كواحد من مظاهر عملية التعلم طويل الأمد. كما قالت إن دارس اللغة الأجنبية، شأنه في ذلك شأن الطفل الذي يكتسب لغته الأصلية،

لا بد من أن يمر بمراحل متتابعة، وأن كلا من تلك المراحل يمكن اعتبارها مرحلة مستقلة يتبع الدارس خلالها قواعد لغوية معينة من صنعه هو- استنادا إلى مقدرته الفطرية وتفاعلها مع محيطه-. ولذلك فإن ما نعتبره أخطاء، بالنسبة للغة الصحيحة، ما هو إلا مظاهر لا يمكن تجنبها، لكل من تلك المراحل، بل ويمكن التنبؤ بها أيضا. وقد قلل هذا التوجه إلى حد كبير من أهمية تصحيح أخطاء المتعلم بقصد مساعدته على تعلم الأشكال اللغوية الصحيحة.

ثالثا: ثم هناك نظرية علم النفس الإنساني[3](Humanistic) (Psychology) التي كان لها اثر ملموس في بعض طرائق تدريس اللغات الأجنبية المستخدمة، رغم أنها ليست في الأساس واحدة من نظريات التعلم. هذه النظرية تهتم بالإنسان من جميع جوانبه إلا أنها تركز على الجانب الانفعالي منه، وعلى تنمية نظرة الفرد إلى نفسه ونظرته إلى الواقع. ويقول صاحبها: «إن الإنسان قادر على التأقلم والنمو في الاتجاه الذي يحفظ له كيانه ويؤمن وجوده. ولذلك فإن صورة الوجود بالنسبة له تكون حقيقية إذا ما نما في جو مريح ليس فيه الكثير من عوامل التهديد، وهذا ما يساعده على التعلم».[4]

لقد كانت هذه النظرية من أهم النظريات التي نقلت الاهتمام داخل الفصل الدراسي من المعلم إلى الطالب بحيث جعلت الأخير هو مركز ذلك الاهتمام. أو بعبارة أخرى هي التي بدلت الاهتمام من التعليم وحولته إلى التعلم وما يرافق ذلك من تغيير في جو الفصل، وفي تعامل المدرس مع الطلاب، وفي اشتراك الطلاب في جميع نشاطات الفصل بمبادرات منهم، وفي طرائق التدريس بما فيها الجو الهادئ المريح والعلاقة الأخوية / الأبوية الطبيعية بين المدرس والطالب، بحيث ينظر إلى ذلك الطالب على أنه إنسان يجب أن يحترم ويعامل على هذا الأساس مع كثير من التعاطف.

رابعا: يميل معظم علماء النفس وعلماء علم اللغة النفسي المحدثون إلى القول باعتبار التعلم عامة، وتعلم اللغة الأصلية بوجه خاص، جزءا لا يتجزأ من عملية نمو الطفل ونضوجه جسميا وعقليا ونفسانيا انفعاليا، وبأنه لذلك، لا يمكن النظر في اكتساب اللغة بمعزل عن ذلك، بل لا بد من أن ينظر إلى تلك العملية على أنها تبادل وتفاعل بين الخبرة التي يكتسبها الطفل من بيئته ومجتمعه واللغة التي يرغب في التعبير عن تلك الخبرة

بها. وربما كان العكس صحيحا أيضا من حيث تأثير اللغة التي يكتسبها الطفل فيما يلي من توجهاته، وطريقة تفكيره، وموقفه من مجتمعه وحضارته.

كما أن الاتجاه الحالي يشدد على أهمية اكتساب المعاني والوظائف اللغوية أكثر من إتقان التراكيب والأنظمة اللغوية. ولذلك فقد أعاد هذا الاتجاه الاهتمام بالكلام الفعلي الذي يصدر عن الناس أكثر من الاهتمام بالملكة اللغوية (المثالية)، والاتجاه إلى تحليل الكلام المتصل علاوة على الجملة الواحدة. أي أن الكرة الآن في ملعب علماء علم اللغة الاجتماعي الذي يختص بعلاقة اللغة بالمجتمع، أو بعبارة أخرى، بالاستخدام الفعلي للغة في الظروف الحياتية المختلفة.

المشكلة هنا بالنسبة للغة الأجنبية أننا لا نستطيع أن نعتبر تعلم الدارس لها جزءا هاما من نموه ونضوجه-كما هو الأمر بالنسبة للطفل الذي يكتسب لغته الأصلية-. ذلك أن هذا الأمر يأتي في وقت لاحق، ويحدث في بيئة غير البيئة الأصلية للغة. وهنا تبرز أهمية النظر في هذه الناحية والعناية بها عندما نقوم بتصميم مناهج ومواد تعليم لغة أجنبية محددة. كما تبرز أيضا أهمية مساعدة الطالب على تعلم اللغة الأجنبية: أنظمتها، ووظائفها، وأساليبها الخ، في محيط أقرب ما يكون إلى المحيط الطبيعي، وباستخدام لغة أقرب ما تكون إلى اللغة الطبيعية التي يستخدمها أصحاب تلك اللغة أنفسهم.

هذه، إذا، هي خلاصة العناصر العديدة التي تؤثر في عملية اكتساب اللغة الأصلية، وفي عملية تعلم اللغات الأجنبية، بشكل أو بآخر. ولربما لم تفعل هذه الخلاصة شيئا سوى أن تبين، أولا، مقدار تعقيد هذه العملية، وثانيا، مدى الاختلاف في وجهات النظر نحو أهمية هذه المجموعة أو تلك من العناصر. فما الذي نتعلمه، إذا من كل ما عرضناه حتى الآن ؟ لا بد من أن نكون قد تعلمنا الأمور التالية:-

أولا: إن عملية معقدة إلى هذا الحد كعملية تعلم لغة أجنبية، في ظروف كتلك التي يتعلم فيها أبناؤنا هذه اللغة في الإطار المدرسي، لا يجوز أن يترك أمر تفسيرها وتوضيحها لنظرية واحدة. لأن أي مدرسة من مدارس علم النفس أو علم اللغة أو علم الاجتماع أو الانثروبولوجيا أو التربية لا تستطيع وحدها أن تفعل ذلك. بل لا بد لعدد منها من أن يتعاون ويتكاتف

ويقدم ما يستطيع أن يقدمه كواحد أو أكثر من مقومات نظرية شاملة يمكن أن تحيط بمعظم أطراف هذه العملية، إن لم تحط بجميع أطرافها.

ثانيا: كثير من النظريات، كما بينا في الفصول السابقة، لم تعر تعلم اللغات الأجنبية بالذات الاهتمام الكافي، بل افترضت عدم وجود فروق بين هذه العملية وبين اكتساب اللغة في ظروف طبيعية عادية، مع ما بين الظروف من اختلاف هائل في الحالتين، فكان تقصيرها واضحا في هذا المجال.

ثالثا: إذا كنا نسعى إلى صياغة نظرية-أو إطار عام لنظرية-تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية، فلا بد لنا من أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر اللغوية من ناحية، وتلك العناصر المتفق على صحتها والمتعلقة بالنواحي الجسدية والمعرفية والانفعالية لدارس اللغة، ذي السن المعينة، في الظروف الخاصة به (أو بمجموعته في بلد معين) علاوة على النواحي الاجتماعية الحضارية التي كونت وتكون شخصيته القومية المميزة عن الشخصيات القومية الأخرى، وخصوصا عن الشخصية القومية الخاصة بأولئك الذين يتكلمون الأجنبية، التي يدرسها هذا الطالب، كلغتهم الأصلية.

رابعا: هناك أمور أخرى أكثر واقعية من الأمور النظرية التي تناولناها حتى الآن، والتي تحكم عملية تعلم و(تعليم) اللغة الأجنبية، كالنواحي الاقتصادية والسياسية، والتشكيلة العرقية لسكان بلد ما، وعلاقات ذلك البلد بالبلدان الأخرى وخصوصا البلد الذي يتكلم اللغة الأجنبية المقررة على طلابه، والإدارة المدرسية، والنظام العام للدولة والنظام التربوي-مركزي، لا مركزي، عشائري، حر الخ-، والمكان الذي تحتله اللغة الأجنبية في الهيكل العام للتربية، وعشرات العوامل الأخرى التي تترك بصماتها على عملية تعليم اللغات الأجنبية، والتي تدخل في الإطار العام لنظرية تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية (وتعلمها).

خامسا: علاوة على كل ذلك، فمن المعروف للجميع أن الطلاب يختلف بعضهم عن بعض في نواح عديدة، لكثير منها علاقة بعملية التعلم عموما، وبعملية تعلم اللغات الأجنبية بوجه خاص. نحن نتكلم هنا عن الفروق الفردية التي توليها أنظمة التعليم في البلدان المتقدمة عناية خاصة منذ فترة من الزمن، والتي ينبغي ألا تهملها بلدان العالم الثالث رغم عدم توافر الإمكانات والظروف الملائمة-في كثير من الأحيان-للاهتمام بها. فما هي

هذه الفروق التي لا تستطيع المناهج الموحدة للمواد المختلفة-ومنها مناهج اللغات الأجنبية، أن تشبعها بحيث تمكن النظام التربوي من تطوير وتنمية أفضل الصفات التي تتوافر لدى الفرد الواحد، ومن معالجة نقاط الضعف المختلفة فيه ؟

لقد تكلمنا في الفصل الرابع عن الفروق الجماعية والفردية من النواحي الاجتماعية والحضارية، ولذلك فسنقصر كلامنا هنا على النواحي الانفعالية المتعلقة بشخصية الفرد.

يتناول براون[5] هذه الفروق من ثلاث زوايا، وخصوصا من حيث علاقتها بتعلم اللغات الأجنبية. تتناول الزاوية الأولى تلك العوامل التي لها علاقة بالشخصية أو بالنظر إلى الذات، ومنها: احترام الذات من ناحية، وكبت المشاعر من ناحية أخرى. أما احترام الذات فيمكن أن يكون عاما ويمكن أن يكون محددا بمواقف وظروف معينة بل بمهمات محددة بالذات. أما النوع المحدد فيمكن أن تكون له علاقة مباشرة بتعلم اللغة الأجنبية بشكل عام، بل ببعض جوانب تلك العملية بشكل خاص. وقد دلت بعض الأبحاث على أن الطلاب ذوي الاحترام الكبير للذات أكثر نجاحا من غيرهم في تعلم اللغات الأجنبية، وإن لم تحدد تلك الأبحاث ما إذا كانت العلاقة باتجاه واحد أو باتجاهين، أي ما إذا كان النجاح في اللغة الأجنبية هو سبب المزيد من احترام الذات أم العكس. إلا انه عامل هام على كل حال. أما عامل كبت المشاعر (inhibition) فهو متصل باحترام الذات. فأصحاب الأنا أو الذات الضعيفة يستخدمون الكبت كسور يحمون به ذواتهم تلك. وهذا يعني بالنسبة للغة الأجنبية عدم الإقبال على تعلمها، أو على الأقل على استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة-وحتى داخل الفصل نفسه-خوفا على ذواتهم من الاهتزاز. ولذلك يدعو الكثيرون إلى تلطيف الجو داخل الفصل إلى أقصى درجة ممكنة لمساعدة هذا النوع من الطلاب على الانطلاق من القماقم التي يمكن أن يحبسوا أنفسهم داخلها.

أما الزاوية الثانية فتتعلق بالعلاقات الاجتماعية للفرد ويدخل ضمنها، على سبيل المثال، الطفل المنفتح اجتماعيا (extrovert)، وكذلك الطفل المنغلق اجتماعيا (introvert)، كما يدخل ضمنها الطفل العدواني مقابل الطفل المسالم. أما الطفل المنفتح اجتماعيا فإنه من النوع الذي لا يتحرج من

الكلام باللغة الأجنبية، ومن ارتكاب الأخطاء في استخدامها، ولذلك فهو من النوع الذي يمكن أن يحتكر الحديث داخل غرفة الفصل على حساب الطفل الهادئ المنطوي. إلا أنه ليس من الواضح ما إذا كان النوع المنفتح اكثر نجاحا في تعلم اللغة الأجنبية، كما يبدو للوهلة الأولى، إلا من حيث الطلاقة في الحديث-رغم الأخطاء-أما بالنسبة للمهارات اللغوية الأخرى فلم يثبت أن أيا من النوعين يفضل الآخر بالنسبة لتعلمها. هذا مع العلم أن هناك اختلافا كبيرا في هذه الناحية بين مجتمع وآخر، وحضارة وأخرى، كما ورد ذكره في الفصل الرابع. الأمر الهام هنا أننا ينبغي ألا نحرج الطالب كثير الصمت بأن نضطره للحديث المتواصل في محيط الفصل الدراسي، وهو ما تحاول بعض النظريات وطرائق التدريس التركيز عليه وتشجيعه-خوفا من دفعه إلى مزيد من الانطواء، أو إلى تكوين موقف معاد للغة الأجنبية بشكل عام-. وقريب من هذا ما يطلق عليه الطفل العدواني وهو الطفل الذي يدلي بدلوه في كل مناسبة وموضوع ولا يتحرج من إبداء الرأي في المناسبات المختلفة، والمشاركة في كل نشاط وحديث، بل محاولة السيطرة على ذلك النشاط أو الحديث وعلى المشاركين فيه. لقد دلت التجارب على أن من الممكن عن طريق خلق جو من العدوانية كإزعاج شخص أو إهانته جعله ينطلق ويشارك في الحديث بشكل عفوي فياض معبر، وأن من الممكن تطبيق هذا على مواقف تعليم وتعلم اللغة الأجنبية أيضا، بل الاستفادة منه استفادة كبيرة، وذلك بإثارة الدافع القوي للدراسة والتحصيل.

أما الزاوية الثالثة فتتعلق بالدافع بشكل خاص. فمن العوامل التي تخلق الدافع للقيام بعمل أو نشاط ما، وجميعها تنطبق على تعلم اللغات الأجنبية، يذكر أوزوبل(6) ستة هي: الحاجة إلى الاستكشاف، والحاجة إلى التعامل مع البيئة والتأثير فيها، والحاجة إلى النشاط الجسدي والعقلي، والحاجة إلى الحفز عن طريق البيئة أو الناس، والحاجة إلى المعرفة، وأخيرا الحاجة إلى تنمية الذات بحيث تصبح مقبولة من الآخرين. ثم إن الدافع يمكن أن يكون عاما، أو محددا بموقف أو حتى بمهمة معينة. كما يمكن أن يكون دافعا كوسيلة لغاية (instrumental)، أو أن يكون بقصد الاندماج في المجتمع الذي يتكلم اللغة الأجنبية كلغته الأصلية (integrative). ويبدو من الأبحاث التي أجريت حتى الآن أن بالإمكان الاستفادة من الدافع مهما كان نوعه.

فلم يثبت أن أحد النوعين أكثر أثرا من غيره. كما أن هذا العنصر ربما كان أهم العناصر على الإطلاق بالنسبة لعملية تعلم اللغات الأجنبية، وتنبغي العناية به بالنسبة لمجموع الطلاب، وكذلك بالنسبة للفروق بين الطلاب من هذه الناحية.

لا نريد هنا أن نبدأ الحديث عن بعض طرائق التدريس التي ركزت بشكل رئيس على النواحي الانفعالية لشخصية الدارس، كالتعليم بالإيحاء (Suggestopaedia)، والطريقة الصامتة (The Silent Way)، وطريقة الاستجابة الجسمانية الكاملة (Total Physical Response)، وطريقة المجتمع لتعليم اللغات (Communitu Language Learning) التي تجرى عليها التجارب في بعض البلدان، كالولايات المتحدة بوجه خاص. ذلك أنها ليست بالشيوع المطلوب من ناحية، كما أنها مختصة حتى الآن بتعليم الكبار. أي أنها باختصار، لا تنطبق على النمط السائد عالميا وخصوصا في العالم العربي الذي نوجه كلامنا إليه.

لذلك سنتوقف هنا عن الكلام في عملية تعلم اللغات الأجنبية، وننتقل إلى الباب الثاني، الذي نبرز فيه كيف حاول غيرنا، وكيف سنحاول نحن، أن نستفيد مما سبق ذكره في صياغة نظرية، أو إطار عام لنظرية تتعلق بتعليم اللغات الأجنبية.

الهوامش

(1) انظر سكينر (.Skinner,B.F)، 1957

(2) انظر أوزوبل (.Ausubel,D.A)، 1963 و 1968

انظر أيضا المراجع الأخرى المذكورة في الفصل الثاني

(3) انظر روجرز (Rogers,Carl)، 1951

انظر أيضا براون (Brown,H. Douglas)، 1980 ص 76-78

(4) انظر براون (.Brown,H.D، 1980، ص 76

(5) انظر براون (.Brpwn,H.D)،1980،الفصل السادس ص 100-120

(6) انظر أوزوبل (.Ausubel,D.A)، 1968 ص، 368-379

الباب الثاني
تعلم اللغات الأجنبية

6 الطرائق الرئيسة لتعليم اللغات الأجنبية

مقدمة:

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة. فقد ظلت قرونا طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تقوم على ما يعرف باسم الطريقة التقليدية أو طريقة القواعد والترجمة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، بالإضافة إلى تحليل اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة. وكانت هذه الطريقة قد نشأت نظرا لارتباط تعليم اللغات الأجنبية بتعلم اللغة اللاتينية في الأساس. إلا أن طرائق التدريس أخذت بالتعدد والتنوع منذ بداية القرن الحالي نتيجة أسباب كثيرة، منها التزايد المستمر في الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، نظرا لازدياد الاتصال بين شعوب الأرض، ومنها أيضا الحاجة لتعلم ودراسة اللغات المختلفة التي لم تكن معروفة سابقا، والتي قدمتها لنا الدراسات الأنثروبولوجية، وخصوصا في بداية القرن الحالي والعقود التي تلته. ومنها ظهور علم النفس وعلم الاجتماع الحديثين اللذين أظهرا الترابط بين تعلم اللغات

من جهة وتعليم هذه اللغات على ضوء العوامل السيكولوجية والاجتماعية المختلفة من جهة أخرى. ومنها التقدم العلمي والتقني الحديث الذي أدى استخدامه في التربية إلى ظهور أنماط تعليم مستحدثة لم تكن متاحة من قبل. ولعل أهم تلك الأسباب هو ازدياد عدد الراغبين في تعلم اللغات الأجنبية، أو الذين تقتضي طبيعة الأشياء تعلمهم تلك اللغات، فضلا عن تنوع حاجات المتعلمين وأغراضهم من تعلم لغة أجنبية. فبعض هذه الأغراض عامة مثل: السفر والسياحة والتجارة وسبل الاتصال المختلفة بين الشعوب، أو خاصة مثل: متابعة التعليم العالي في مجالات العلوم والرياضيات والهندسة والطب وحتى العلوم الإنسانية بلغات غير اللغة الأم خصوصا باللغة الإنجليزية.

ورغم تعدد طرائق تدريس اللغات الأجنبية وتنوعها إلا أنها تلتقي جميعا في أساسيات مشتركة سنعرض لها في حينه في هذا الفصل. كما أن كل مجموعة من طرائق التدريس تتشابه فيما بينها بحيث يمكن تصنيف المجموعة الواحدة تحت طريقة واحدة. وكمثال على كيفية التقاء جميع طرائق التدريس في أساسيات مشتركة نقول إنها تتفق جميعا على التدرج من المعروف إلى المجهول، ومن السهل !إلى الصعب، وتتفق جميعها في أن أيا منها لا تقوم على تدريس اللغة الأجنبية بأكملها بل عن طريق اختيار ما يتناسب مع سن المتعلم ومستواه. أما كيف يتم التدرج والاختيار فهذا ما يختلف فيه كل طريقة عن أخرى، وهذا ما سنعرض له بالتفصيل في هذا الفصل.

وكمثال على تشابه بعض طرائق التدريس، وبالتالي ضرورة تصنيف كل مجموعة منها تحت طريقة واحدة، فإن الطريقة التي سنطلق عليها فيما يلي الطريقة التركيبية (أو البنيوية) تجمع طرائق عديدة كالطريقة السمعية الشفوية، والطريقة التركيبية/ البنيوية، والطريقة القائمة على المواقف. أما الطريقة التواصلية فإنها تجمع عدة طرائق كالطريقة الوظيفية، والطريقة القائمة على الموضوعات وغيرها.

ولذلك فإننا في هذا الفصل، سنجمل طرائق التدريس المعروفة حتى الآن تحت ثلاث اتجاهات رئيسة هي:

ا- الطريقة التقليدية (طريقة القواعد والترجمة).

2- الطريقة التركيبية / البنيوية.

3- الطريقة التواصلية.

4- وسنختم الحديث بذكر طريقة نحاول فيها الجمع بين مختلف الطرائق بأسلوب يساعد المدرس والمتعلم على تعلم اللغة الأجنبية، سنطلق عليها اسم الطريقة العملية (Pragmatic Approach) وهي تختلف إلى حد كبير عما جرى التعارف عليه باسم الطريقة الانتقائية[1](Eclectic Approach))، والتي سيرد الحديث عنها هي الأخرى في حينه. وفيما يلي نقدم موجزا لهذه الطرائق الأربع، مراعين تسلسلها التاريخي، والعوامل المصاحبة التي ساعدت على ظهورها أو استخدامها، وتقويم مدى نجاحها.

ولكن، قبل البدء في مناقشة مختلف طرائق تعليم اللغات الأجنبية التي ظهرت حتى الآن، لا بد من مناقشة بعض القضايا العامة التي نأمل أن تساعد على التعرف على هذه الطرائق، وتقويم أهميتها، ومدى جدواها في تعليم اللغات الأجنبية. وأولى هذه القضايا التمييز بين تعلم اللغة (أو اكتسابها) من جهة، ودراسة اللغة وتحليلها (كعلم من العلوم) من جهة أخرى. ورغم أن هذا التمييز كثيرا ما يغيب عن ذهن الكثيرين من المعلمين، إلا أن وضوحه له أهميته الكبرى في جعل تعليم اللغة الأجنبية أكثر فائدة ومتعة للمتعلم، وأكثر يسرا، وأقصر طريقا، بل أقل عناء على المدرس، وخصوصا عند تعليمه الطلبة الصغار أو المبتدئين، وعند تعليم اللغة الإنجليزية أو الأجنبية لأغراض خاصة (على سبيل المثال)[2]. لقد أدى الخلط بين التعلم والدراسة في كثير من الأحيان إلى إغراق المتعلمين في بحر لا قرار له من التحليل اللغوي العقيم للجمل والعبارات وقواعد النحو، وإلى التركيز على تعريف الأفعال والأسماء الخ، الأمر الذي لا يبعد المتعلم عن هدفه الحقيقي-وهو تعلم اللغة-فحسب، بل يؤدي أيضا إلى إضاعة وقته فيما لا طائل فيه. فتعلم اللغة (وفي هذا يستوي تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية) يعني الممارسة، والاستخدام، والتدرب، والمناقشة، والسؤال والجواب، ونقل المعلومات، والأخبار، وغير ذلك. أما دراسة اللغة (كعلم) فهذا شأن طلبة الجامعات والدراسات العليا الذين يدرسون علم اللغة في أشكاله المختلفة، النظرية منها والتطبيقية.

أما القضية الثانية فهي التمييز بين أساليب التدريس من جهة وطرائقه

من جهة أخرى. ورغم أن هناك تمييزا في الدراسات العالمية بين الأساليب (techniques)، والطرائق (methods) والاتجاهات[3] (approaches)، إلا أننا سنكتفي بالإشارة هنا إلى الأساليب والطرائق. فالطريقة تشمل من الناحية النظرية التوجه الفلسفي والنظرة العامة، ومن الناحية العملية تعني طرائق اختيار المادة العلمية التي يراد تدريسها لطلبة اللغة الأجنبية، كما تعني تدرج هذه المادة وفق ما أشرنا إليه آنفا. أما الأسلوب فيشمل النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة اللغوية.

وكثيرا ما يختلط الأمر على المعلمين، بل حتى على واضعي المناهج والمواد التعليمية. فمن جهة، كثيرا ما يسود الاعتقاد بأن لكل طريقة أساليب خاصة بها تختلف كل الاختلاف عن الأساليب المتبعة في والطرائق الأخرى. ومن وجهة أخرى فإن الكثيرين من المعلمين والموجهين الفنيين يعتقدون أنه إذا كان التوجه العام والطريقة التي اعتمدت لتدرج المادة العلمية واختيارها هي السائدة، واستخدم المدرس في تدريس المادة أسلوبا معينا شاع استخدامه في طريقة أخرى (كاستخدام الترجمة في الطريقة التركيبية، أو استخدام الترديد من أجل تعويد المتعلمين على اللفظ الصحيح لكلمة أو جملة ما في الطريقة التواصلية) فإنه يكون قد ارتكب خطأ، وابتعد عن الطريقة المتبعة. وهذا مفهوم خاطئ كما سنرى فيما يلي.

أما القضية الثالثة التي سنشير إليها، قبل الحديث عن طرائق تدريس اللغات الأجنبية الرئيسة، فهي أن لكل طريقة من هذه الطرائق أسسا لغوية، وسيكولوجية، واجتماعية مختلفة عن الأخرى. فالأسس اللغوية تتعلق بنظرية اللغة (Language Theory) التي قامت عليها، والأسس السيكولوجية تتعلق بنظرية التعلم (Learning Theory) التي بنيت عليها. أما الأسس الاجتماعية فإنها مرتبطة بنظرية ملكة التواصل[4](Communicative Competence) من جهة، وبأهداف تعليم اللغة الأجنبية من جهة أخرى.

والقضية الرابعة والأخيرة، التي نود أن نختتم بها هذه المقدمة، تتعلق بالمهارات اللغوية الأساسية التي لا يكون تعليم لغة أجنبية، بل حتى إلى اللغة الأم، تاما دون إتقانها جميعا. وهذه المهارات هي الاستماع والتحدث والكتابة والقراءة. ذلك أن نجاح أي طريقة من الطرائق تتوقف على قدرة أساليب هذه الطريقة على تمكين الدارسين من المهارات الأربع الأساسية

من حيث فهم ما يسمعونه أو يقرأونه عندما يصل إليهم عن طريق مستخدمي اللغة الآخرين، وخصوصا الناطقين الأصليين بها، ومن حيث استخدام اللغة عندما يتطلب الموقف إيصال معنى أو رسالة معينة للآخرين في الإطار الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك اللغة.

لنبدأ الآن بعرض سريع للطرائق الرئيسة المستخدمة حتى الآن في تدريس اللغات الأجنبية:

أولا: الطريقة التقليدية (The Traditional Approach)

الطريقة التقليدية، أو طريقة القواعد والترجمة، كما تسمى في الغالب، من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية. ويعزز معظم الباحثين انتشار هذه الطريقة في الماضي (وفي كثير من الأحيان في الوقت الحاضر أيضا) إلى أن اللغات الأجنبية، التي ساد تعلمها في أوروبا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن الحالي، كانت اللاتينية واليونانية، الأولى على نطاق أوسع من الثانية. ولكنا نود أن نضيف هنا أن شيوع استخدام هذه الطريقة في شتى أنحاء العالم، وخصوصا في عالمنا العربي، ربما يرجع أيضا إلى أنها تستخدم أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم. ففي غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الأجنبية تكون قائمة على أسس علمية، وتأخذ بالاعتبار النظريات السيكولوجية الخاصة بالتعلم، وتعلم اللغة بشكل خاص، وفي غياب نظريات علم اللغة الاجتماعي التي تهتم بالدور الذي تلعبه اللغة في الحياة، وكذلك في غياب النظريات اللغوية التي تقوم بوضع وصف علمي للأنظمة اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية-كما كان عليه الحال قبل ظهور هذه النظريات منذ مطلع هذا القرن-نقول، في غياب هذا كله، لم يكن بد للمعلم، أي معلم، للاهتداء إلى ما يفعله في غرفة الدراسة، من التوجه إما نحو طريقة تدريس اللغات الأجنبية التي كانت تدرس في الماضي مثل اللغة اللاتينية، وإما نحو اللغة الأم وطرق تدريسها في المدرسة حيث يتركز الاهتمام (كما هو الحال حتى الآن في تعليم اللغة العربية عندنا) على التحليل اللغوي للقواعد وحفظ النصوص وغير ذلك، أو التوجه نحو هذين النوعين (اللغة الأجنبية القديمة ولغة الأم) معا. لذلك ارتبطت الطريقة التقليدية بالطريقة التي ظلت اللغات

القديمة مثل اللاتينية واليونانية تدرس بها قرونا عديدة. ونظرا إلى أن استخدام هاتين اللغتين كوسيلة للتخاطب الشفوي بين الناس قد توقف حتى خلال العصور الوسطى، واقتصر استخدامها على رجال الدين ولأغراض دينية وثقافية فقط، وأخذت اللغات القومية تحل محلهما في بلدان أوروبا المختلفة كوسيلة للتخاطب، فقد اقتصر تعليمهما على قراءة النصوص القديمة وتحليلها بالاستعانة بقواعد كل منهما. وعندما احتاج الناس إلى تعلم اللغات القومية الحديثة كلغات أجنبية لم يكن أمام المعلمين والمتعلمين سوى اللجوء إلى أساليب القراءة وتحليل القواعد لتعليم وتعلم هذه اللغات الحديثة، لأن هذا هو ما يحدث في تعلم وتعليم اللغتين اللاتينية واليونانية. كذلك لم يكن بد أمام المعلمين والمتعلمين من استخدام اللغة القومية كأداة مساعدة في تعلم اللغة الأجنبية. ومن هنا أطلق على الطريقة اسم طريقة القواعد والترجمة.

وطبقا لهذه الطريقة فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية وحفظها، ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة والكتابة. وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية، والترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية. وكان التأكيد هنا يتركز على الصيغ الصرفية والنحوية، بل إن ترتيب التمارين اللغوية كان يعكس، في معظم الأحوال، تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصفة وظرف وغير ذلك. وكان يبالغ في تدريس القواعد والتعاريف والصيغ والتقسيمات (مثل أنواع الأسماء وأنواع الأفعال وغير ذلك)، إلى الحد الذي كان يبدو تعليم اللغة الأجنبية معه كما لو كان مقتصرا على تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته، لا بقصد استخدامها كوسيلة ثانية في التخاطب والاتصال. فلم تكن الكلمات، على سبيل المثال، تقدم للدارس في جمل مفيدة، أو في سياق عام، بل في قوائم باللغتين الأجنبية والقومية، وما على الدارس إلا أن يحفظها عن ظهر قلب. كما لم تكن الجمل التي تستخدم منتقاة من الحياة الواقعية أو العملية، وإنما تكون قد كتبت خصيصا لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية. ومن هنا فقد كانت الفائدة الكبرى المتوقعة من هذا النوع من التدريب هو تمكين الطلبة من قراءة اللغة الأجنبية. أما استخدام اللغة الشفوي في التحدث فهذا ما ظل

مهملا في أغلب الأحيان، بما في ذلك إهمال اللفظ الصحيح، علاوة على النبر والتنغيم الصحيحين. وكان الدرس يتألف في معظمه، من خليط من استخدام اللغتين الأجنبية والقومية في عملية الترجمة.[5]

ومن الواضح أنه ليس للطريقة التقليدية أي أسس سيكولوجية، أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها، كما هو الحال في الطرائق الأخرى التي تلتها. ومن هنا فإن هذه الطريقة أقل وضوحا وتحديدا من الطرائق الأخرى، وهي، كما أشرنا، تجمع في ثناياها أساليب تدريسية متعددة تراكمت عبر قرون، وعبر ممارسات متباينة. إلا أن أهم نقد يمكن أن يوجه لها هو أنها لا تركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة، وأنها تقتصر على لغة الكتب، وبالتالي فإنها لا تتفق مع أهداف تعلم وتعليم اللغات الأجنبية في شكلها الحديث بعد ثورة المعلومات والاتصالات التي ظهرت بداياتها في العقود الأولى من هذا القرن. على أن الطريقة التقليدية لا تخلو من الكثير من المزايا، وخصوصا إذا ما تذكرنا التشابه بينها وبين طرائق تعليم اللغة الأم. وقد أوجز اثنان من المختصين مزايا هذه الطريقة في النقاط التالية:

«لقد وجه الكثير من النقد، في السنوات الأخيرة، إلى أهداف وأساليب الطريقة التقليدية في تدريس القواعد، وخصوصا من علماء اللغة الذين يرغبون في إعلاء شأن طريقة أو أخرى من الطرائق التي شاعت حديثا. إلا أن من الممكن أن يكون هذا النقد مبالغا فيه. فقد أثيرت زوابع حول جوانب في الطريقة قد تكون تافهة نسبيا، في الوقت الذي جرى فيه التقليل من شأن الجوانب الهامة. فعلى المدرسين الذين يرغبون في تكوين رأي سليم عن علم اللغة ألا يتجاهلوا الحقيقة القائلة إن الطريقة التقليدية في تدريس القواعد لها فوائد جمة. فالكتب التي تتناول وصف اللغة بالطريقة التقليدية تقدم لنا عددا كبيرا جدا من المفاهيم والمصطلحات التي نستخدمها في الحديث عن اللغة، والتي وجدها الكثيرون من المتعلمين ذات فائدة عملية طوال حياتهم».[6]

ثانيا: الطريقة التركيبية / البنيوية (The Structural Approach)

نميل إلى إطلاق اسم الطريقة التركيبية أو البنيوية على مجموعة من

طرائق تعليم اللغات الأجنبية ظهرت واستخدمت، بشكل رئيس، في الفترة منذ العقد الثالث من هذا القرن على وجه التقريب، وحتى ظهور ما سمي بالطريقة التواصلية في أواخر السبعينات وأوائل الثمانينات. ونود أن نجمل، تحت الطريقة البنيوية، جميع الطرائق التي جاءت نتيجة خمسة عوامل رئيسة هي:

1- رد الفعل على شيوع تعليم النحو والصرف وتحليلهما على حساب الاستخدام الحياتي في اللغة، وعلى شيوع الترجمة من وإلى اللغة الأجنبية، أو الطريقة التقليدية التي أشرنا إليها.

2- ظهور علم اللغة الوصفي الحديث في أعقاب الدراسات التي قام بها المهتمون بعلم الأجناس (الانثروبولوجيا)، والقائمة على الابتعاد عن النظر في اللغات من وجهة النظر التاريخية أو المقارنة، ودراسة اللغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محددة، والوصول من هذا الوصف إلى معرفة الأنظمة المختلفة، الصوتية، والصرفية، والنحوية، التي يتكون منها النظام الكلي، أو البنية الكلية للغة.(7)

3- ظهور علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم المنبثقة منه، والقائلة إن تعلم اللغة لا يختلف في شيء عن تعلم أي سلوك آخر، وإن التعلم خاضع للظروف التي يتم فيها هذا التعلم، وإن جميع الأفراد يتعلمون كل شئ (بما في ذلك اللغة) طالما وضعوا في ظل الظروف ذاتها. كما أن هذا التعلم يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز.

والجدير بالذكر أنه كان هناك تطابق في المنهج المتبع في البحث، بين عالم اللغة الوصفي وعالم النفس المهتم بعملية التعلم، من حيث إن عمل كل منهما إنما يقوم على الملاحظة والاستنتاج. فعالم اللغة يلاحظ اللغة كما يستخدمها الناطقون الأصليون بها، ومن ذلك يقوم باستنتاج النظام اللغوي أو البنى اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية. وبالمثل فإن عالم النفس يقوم بملاحظة الإنسان (وحتى الحيوان)، ويرصد كيفية حدوث عملية التعلم (ويكتشف أنه يقوم على المثير والاستجابة والتعزيز)، ومن ثم يقترح القوانين التي يرى أنها هي التي تحكم عملية التعلم.(8)

4- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية (وبصورة خاصة اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر) بشكل لم يسبق له مثيل من قبل. إذ لم يعد

الأمر قاصرا على الأغراض الدينية، كما كان الحال عليه في تعلم اللغة اللاتينية، أو حكرا على فئة دينية أو أثرية تستطيع تعلم لغة أجنبية أو أكثر. بل أصبح الأمر متاحا للجميع ومرغوبا فيه من الجميع، نظرا للتزايد الهائل في وسائل المواصلات البرية والبحرية والجوية، ووسائل الاتصالات السلكية واللاسلكية، وتناقل المعرفة بكميات هائلة وسرعة خارقة، وإتاحة مزيد من الفرص ليقوم الطلاب بمتابعة دراستهم في بلدان أخرى.

5- التطور الهائل في العلم والتكنولوجيا الذي لم يجعل الاتصال بين شعوب الأرض أكثر يسرا فحسب، بل أتاح استخدام أساليب في التعليم لم يكن بالإمكان استخدامها من قبل، كظهور الطباعة الحديثة، والمسجلات الصوتية، والإذاعة، والمختبر اللغوي، والتلفاز، والفيديو فيما بعد.

نتيجة هذه العوامل ظهرت طرائق تدريس جديدة للغات الأجنبية تمثل، في مجموعها، تطورا مصاحبا لهذه العوامل كما سنوضح فيما يلي.

أ- الطريقة المباشرة (The Direct Approach)

كان أول رد فعل حقيقي على الطريقة التقليدية يتمثل في ظهور الطريقة المباشرة. فقد حدث، بموجب هذه الطريقة، تغير في كل من محتوى تعليم اللغة الأجنبية، وفي أساليب تدريسها. إذ لم يعد الأمر قاصرا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب (كما كان الحال في تعليم اللغة اللاتينية)، بل اتجه تعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف فهم تلك النصوص، وترجمتها إلى اللغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية. وفي داخل غرفة الدراسة أبعد استخدام اللغة الأم (وبالتالي الترجمة) إبعادا شبه تام، وأصبح تعلم الأشياء والأفعال الجديدة يتم عن طريق الربط بين تلك الأشياء ودلالاتها وألفاظها في اللغة الأجنبية. كما أصبح الاستماع يتم عن طريق الاستماع إلى اللغة كما يتحدث بها أهلها. ولم تعد دراسة القواعد اللغوية تتم عن طريق التحليل والتركيز المباشر عليها، بل عن طريق اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلمها بطريقة استنتاجيه من خلال التدرب على الجمل والعبارات المفيدة.[9]

وقد سميت الطريقة المباشرة في بعض الأحيان الطريقة الطبيعية، نظرا لاعتماد تدريس اللغة الأجنبية فيها على اللغة الشفوية، والابتعاد عن

اللغة الأم، واختيار الجمل والعبارات المفيدة من بين تلك التي يستخدمها المتحدثون الأصليون باللغة الأجنبية. ولكن هذه الطريقة أبعد ما تكون عن أن تكون طبيعية، نظرا لعدم ارتباط تلك الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية، ونظرا إلى أن الجمل والعبارات المقدمة للطلبة كانت تمثيلا للتراكيب الصرفية والنحوية التي يراد تفصيلها وتدريسها. أضف إلى ذلك أنه لم يكن بالإمكان، من الناحية العلمية، وخصوصا في المراحل الأولى من تعليم اللغة الأجنبية، تجنب اللغة الأم كليا، كما كان يراد في الأصل من الناحية النظرية.

ب- الطريقة الإصلاحية[10] (The Reform Method)

الطريقة الإصلاحية هي محصلة جهود عدد من المهتمين بتعليم اللغات الأجنبية [11] في مطلع القرن الحالي. وقد قامت هي الأخرى كرد فعل على الطريقة التقليدية، ورغبة في تعليم اللغة التي يستطيع المتعلم استخدامها في التواصل والمحادثة في الحياة اليومية ومواقفها، دون أن يكون هناك تفضيل للغة الشفوية على اللغة المكتوبة. فاللغة المكتوبة هامة أيضا، إلا أن هذه الطريقة الإصلاحية لم تقل بالاقتصار على قراءة ومحاكاة النصوص الأدبية، بل دعت إلى القراءة والكتابة في موضوعات تتصل بالواقع أيضا. بالإضافة إلى ذلك فقد جعل ازدياد الطلب على تعليم وتعلم اللغات الأجنبية الحية هؤلاء المصلحين، وخصوصا هنري سويت،[12] يهتمون بتعليم النطق السليم، وبالجوانب الصوتية الأخرى. علاوة على ذلك فقد اهتم هؤلاء المعلمون بالنظر إلى كل لغة كما لو كانت ذات خصائص لغوية مختلفة عن خصائص اللغة اللاتينية أو غيرها من اللغات، كما حاولوا وضع الأسس العلمية لتعليم اللغات الأجنبية.[13]

ج- طريقة القراءة (The Reading Method)

استمرارا لعدم الرضا عن الطريقة التقليدية، وفي محاولة لتعليم اللغة الأجنبية الحية، وفي مواقف تعود بالفائدة المباشرة على المتعلمين، سواء أكان ذلك لأغراض عامة كالاستمتاع بقراءة ما يكتب باللغات الأجنبية، أم للأغراض الخاصة مثل الاطلاع على المصادر الأجنبية. ورغبة في إتاحة فرصة أكبر للمتعلمين في الاطلاع على اللغة الأجنبية، وخصوصا مصادرها المكتوبة، ظهرت في الثلاثينات والأربعينات من هذا القرن طريقة القراءة

في الولايات المتحدة في بادئ الأمر، وانتشرت بعد ذلك انتشارا واسعا في أنحاء العالم. ومما ساعد على تبني هذه الطريقة قصر الوقت الذي كان يتاح عادة لتعليم اللغة الأجنبية في المدارس من جهة، ولأن الطالب يجد في هذه الطريقة تشابها بين طريقة تعليم اللغة الأم في المدرسة وطريقة تعليم اللغة الأجنبية.

وبموجب هذه الطريقة كان يطلب من الدارس قراءة اللغة الجديدة ومحاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وكان هناك نوعان من القراءة: القراءة المركزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، والقراءة الموسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، مكتوبة بلغة سهلة تشجيعا لهم على قراءتها. وفي كلتا الحالتين كان التركيز على القراءة الصامتة، والتدرب على إنجازها بسرعة تقترب من سرعة الناطقين الأصليين بهذه اللغة. وقد صاحب هذه الطريقة ظهور قوائم الكلمات الأكثر شيوعا أو استخداما التي يجري تعلمها (مع تعلم بعض التراكيب اللغوية المناسبة) قبل البدء بعملية القراءة، أو في أثنائها. وكان تمكن الطلبة من هذه القوائم يعتبر دليلا على تمكنهم من اللغة الأجنبية. إلا أن تعلم قوائم الكلمات لم يكن ليغني عن تعلم لفظ اللغة الأجنبية والتحدث بها. لذلك فإن القراءة الجهرية للفقرات والموضوعات المخصصة للقراءة كانت تمثل إحدى الممارسات الرئيسة في تدريب الطلبة على اللغة الأجنبية. أما الكتابة فقد كانت تقتصر في الغالب على تدريبات تهدف بصورة رئيسة إلى تعزيز تمكن الطلبة من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعلموها في وقت سابق.

د- الطريقة السمعية الشفوية البصرية(Audiolingual/Visual Method)

لعل أهم طريقة ضمن مجموعة الطرائق التي أطلقنا عليها اسم الطريقة التركيبية (البنيوية) هي الطريقة السمعية الشفوية/البصرية. وقد سميت كذلك لأنها تجمع بين الاستماع إلى اللغة أولا، ثم إعطاء الرد الشفوي (مع وجود عنصر مرئي أو بدونه بعد ذلك). وقد ادخل العنصر البصري على التسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئي، مثل الصورة أو الرسم، لمساعدة المتعلم على تكوين صورة واقعية عن معنى الصيغة اللغوية التي يجري تعلمها. لقد كانت الطريقة المباشرة والطريقة الإصلاحية وطريقة

القراءة التي أشرنا إليها مجرد إرهاصات ومقدمات لهذه الطريقة. فمنذ قيام الحرب العالمية الثانية، وازدياد سبل الاتصال بين دول العالم، وازدياد الاحتكاك بين الشعوب المختلفة، ازدادت، بل وتسارعت، الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية. في ظل هذه الظروف أصبحت الحاجة إلى فهم اللغات الأخرى والتحدث بها، بنطق وطلاقة أقرب ما يكونان من نطق وطلاقة أصحاب تلك اللغات، حاجة ملحة، تحظى بالأولوية لدى رجال التربية، وعلماء اللغة، وعلماء اللغة النفسيين، فضلا عن المدرسين، ورجال الإدارة، وصناع القرار.

ترجع أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللغة البنيويين (Structural)(Linguists، وعلماء الإنسان (Anthropologists)، الذين كانوا يجرون دراساتهم على مختلف اللغات التي يتحدثها الهنود الحمر في نفس الوقت الذي كان علماء النفس يصوغون نظرياتهم السلوكية، مثل نظريات الارتباط والإشراط والدافع وغيرها[14]. وبوجه عام فقد ساد جو يطالب فيه الجميع بدراسة السلوك الإنساني (بما في ذلك سلوكه اللغوي) دراسة علمية موضوعية.

فمن الناحية اللغوية قام علماء اللغة بدراسة لغات الهنود الحمر، وغيرها من اللغات غير المعروفة. وقد أدت هذه الدراسة إلى النظر في اللغات الحية الأخرى، ودراسة ما يتكلمه الناس بالفعل، على النقيض مما كان يقوله النحويون التقليديون من أن هناك لغة معيارية ينبغي على الناس الالتزام بها[15]. في الوقت ذاته كان علماء النفس يقولون إن استخدام اللغة لا يعدو كونه مجموعة من العادات تتكون بالتعزيز (بعد عملية المثير والاستجابة)، أو بالمكافأة في المواقف الاجتماعية. وبما أن الإنسان يكتسب لغته الأصلية في شكلها الشفوي أولا فقد ساد الاعتقاد بأن تعلم لغة أخرى قد يتم بسهولة أكثر فيما لو قدم الجانب الشفوي من تلك اللغة على الجانب المكتوب.

من ذلك كله تطورت الطريقة التي عرفت باسم الطريقة السمعية الشفوية أو السمعية البصرية. وقد أجمل مولتون[16] مبادئها الأساسية في ض فرضيات نعرضها فيما يلي:

ا-اللغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب

يؤكد أصحاب الطريقة السمعية الشفوية على تعليم الكلام المسموع والكلام المنطوق قبل القراءة والكتابة. وقد صاحب هذا التأكيد تأكيد مماثل على النطق والتنغيم الصحيحين. وقد اعتبر تقديم القراءة والكتابة في وقت مبكر من تعليم اللغة الأجنبية مغايرا لطبيعة اكتساب اللغة الأصلية أولا، وضارا بتعلم اللغة الأجنبية ثانيا. إذ لا بد من انقضاء فترة زمنية بين تعلم شيء من اللغة بشكل شفوي وتقديمه للطلاب في صورة قراءة أو كتابة. وقد أدى هذا الترتيب في تقديم المهارات اللغوية إلى إحداث تغير جذري في نوع المادة التعليمية التي يجري اختيارها، وكذلك في طريقة تدريج هذه المادة من السهولة إلى الصعوبة. فقد انصب الاهتمام، في المراحل الأولى خاصة، على اللغة التي يتحدثها الناس عامة في الحياة اليومية كبديل للغة الأدبية الرسمية التي كانت تزخر بها كتب تعليم اللغات الأجنبية حتى في مراحلها الأولى. ولا يعني كل هذا إهمال القراءة والكتابة، بل كل ما في الأمر إنهما أصبحتا تقدمان للدارسين بعد تقديم المادة الشفوية.

2- اللغة مجموعة عادات

اكتساب الأطفال اللغة يتم مثل اكتساب أي عادة سلوكية أو ثقافية أو اجتماعية أخرى. وكان السؤال الأساسي الذي كانت هذه الطريقة تحاول الإجابة عنه هو: كيف يتم اكتساب هذه العادات؟ ونتيجة تأثير النظريات السلوكية في نظرية التعلم، وخصوصا نظرية سكينر الإجرائية-التي سبق ذكرها-، والتي تقول إن العادات تتكون عندما يتبع التعزيز أو المكافأة حدوث عمل ما مباشرة، فقد تمثلت أساليب التدريس في هذه الطريقة بالمحاكاة، والاستظهار، والتدريب على الأنماط اللغوية. ولم يكن التدريب على هذه الأنماط يتم عن طريق التحليل المنطقي، كما كان عليه الحال في الطريقة التقليدية، بل كان يتم عن طريق التدريب المتواصل على الأنماط اللغوية إلى أن يتوصل المتعلم إلى التمكن منها تمكنا تاما، واستخدامها بصورة آلية، دون التفكير في الأجزاء المكونة لها.

3- على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة

وهذا يعني أن على المدرس أن يوجه جل اهتمامه داخل الفصل إلى تعويد الطلبة على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة، على شكل جمل مفيدة، وفي سياق حياتي، لا أن يبدد الوقت في تقسيم الجملة إلى مبتدأ وخبر، أو

تقسيم الأفعال إلى ماض وحاضر ومستقبل، أو تحويل الجمل من صيغة المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول، وغير ذلك من التمارين التي تدور حول اللغة، ولا تدرب الطلبة على استخدام اللغة ذاتها.

4- اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.

وهنا يكمن الفرق الأساسي بين الطريقة السمعية الشفوية من جهة والطريقة التقليدية من جهة أخرى. ففي الطريقة السمعية الشفوية يتدرب الطلبة على أنماط لغوية يستخدمها الناطقون الأصليون باللغة فعلا، بغض النظر عما إذا كانت هذه الأنماط مقبولة أم غير مقبولة من دعاة تطهير اللغة من كل ما لم يرد في الكتب الأدبية. فالصيغ اللغوية الدارجة لا بد من تعلمها تماما كما يجرى تعلم الصيغ التي تستخدم في المستويات الأدبية العليا.

5- اللغات تختلف فيما بينها

كانت الطريقة التقليدية، باعتمادها على الأنماط اللغوية الخاصة باللغة اللاتينية، واعتمادها الكبير على الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية، تعتمد على المفهوم القائل إن الصيغ والتقسيمات الأساسية واحدة في جميع اللغات، أي أن هناك ما يسمى بالصفات الكلية المشتركة بين جميع اللغات. (Languale Universals). لكن الطريقة السمعية الشفوية ترفض هذا المفهوم، وتنظر إلى كل لغة على أنها مختلفة كثيرا أو قليلا عن أي من اللغات الأخرى. ومن هنا فقد ركزت هذه الطريقة على تعليم الفروق بين اللغات، خصوصا في مجال الأصوات والتراكيب اللغوية، كما ركزت على تعليم التعابير لاصطلاحية (idioms) الخاصة باللغة الأجنبية، وابتعدت عن أسلوب الترجمة إلى حد كبير، اللهم إلا فيما يتعلق بتعليم بعض المفردات الجديدة التي يصعب على المدرس أو الطلبة تعلمها مباشرة عن طريق مرادفاتها أو معانيها في اللغة الأجنبية، مثل تلك الكلمات التي تعبر عن المعاني المجردة.

هذه هي الطريقة السمعية الشفوية، والتي قلنا عنها منذ البداية إنها إحدى الطرائق التي تندرج تحت اسم «الطريقة البنيوية». إذ من الواضح أنه عند إعداد المادة التعليمية وتدريجها بقصد تعليمها فإن الأساس في

ذلك هو تقسيم اللغة إلى أنماط لغوية يجرى تعليمها واحدا إثر آخر، في الوقت الذي يجرى فيه إضافة كلمات جديدة بعد تعليم كل نمط لغوي، ثم يجرى تقديم نمط لغوي جديد باستخدام الكلمات والمفردات التي جرى تعلمها. إن التدرج في عرض التراكيب اللغوية لا يختلف، في رأينا، في الأساس، عن تقديم التراكيب اللغوية في الطريقة التقليدية. لكن الذي اختلف، حقيقة، هو التركيز على اللغة الشفوية بدلا من اللغة المكتوبة، وعلى اللغة الدارجة بدلا من اللغة الأدبية، وإعطاء الأولوية لمهارات الاستماع والتحدث بدلا من القراءة والكتابة، والتركيز على استخدام اللغة بدلا من تحليلها، وغير ذلك مما أشرنا إليه سابقا. ومع كل هذه الاختلافات الجوهرية فقد ظل الأساس في اختيار المادة التعليمية (التراكيب اللغوية) وتدريج المادة (من السهل إلى الصعب) هو ذاته لم يتغير.

لقد حظيت هذه الطريقة بنجاح منقطع النظير، ولاقت استحسان المدرسين والطلبة وأولياء الأمور والمربين، وانتشرت بسرعة في شتى أنحاء العالم حتى بلغت ذروتها في الستينات من هذا القرن. لكن ظهور نظريات سيكولوجية ونظريات لغوية جديدة دفع المهتمين إلى التساؤل عن جدوى هذه الطريقة. فقد ظهرت نظريات في التعلم وخصوصا النظريات المعرفية (cognitive theories)، تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكية. ونادت بالمفهوم القائل إن التعلم لا يتم عن طريق المثير والاستجابة والتعزيز والمكافأة وتكوين العادة والإشراط. أو قالت إن هذه، على الأقل، ليست الطريقة الوحيدة التي يتعلم الإنسان السلوك بها، وخصوصا السلوك اللغوي. فالإنسان لا يولد وذهنه صفحة بيضاء تخط التجربة عليها فيما بعد، بل يولد ولديه استعداد للتعلم، وعلى الأخص تعلم اللغة-دعاها البعض جهاز اكتساب اللغة، أي القدرة على اكتساب هذه اللغة، وهي جهاز أو قدرة توجد عند بني الإنسان جميعا، وهي التي تميزهم عن الحيوانات.-وقد تحدثنا عن هذا بشيء من التفصيل في مناسبات سابقة-.

ومن ناحية أخرى ظهرت تطورات جديدة وهامة في النظريات اللغوية. فظهرت نظرية القواعد التحويلية التوليدية التي نادى بها تشومسكي وزملاؤه-والتي عرضناها في أكثر من موضع سابق-[17]، وما رافقها من فرضيات تتعلق بطريقة اكتساب أو تعلم اللغة، وتنفي أن يكون ذلك شبيها

باكتساب العادات الأخرى، على اعتبار أن اللغة مجموعة من العادات-كما ادعى السلوكيون-. وتقول إن تعلم اللغة سلوك تحكمه قواعد لغوية معينة، وهو عملية تختلف اختلافا جذريا عن تكوين أو اكتساب العادات الأخرى.

هذه المستجدات في نظريات التعلم ونظريات اللغة أثرت تأثيرا عميقا على طرائق تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. فمن جهة، كشفت النقاب عن جوانب الضعف والقصور في الطريقة البنيوية (أو السمعية الشفوية على وجه التحديد)، وما يكمن خلفها من نظريات التعلم والنظريات اللغوية. ومن جهة أخرى أوجدت رغبة في إدخال مضامين النظريات الجديدة، أو بعضها، في عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، والطرائق المتبعة في ذلك. وقد أحدثت هذه التطورات، بالإضافة إلى ما كشفت عنه الممارسة العملية للطريقة من عيوب، وخصوصا الإفراط في التدريب الآلي، والابتعاد الكلي عن شرح القواعد اللغوية، وعدم السماح بارتكاب الأخطاء، والاقتصار على تدريس أنماط الجمل، والكلمات الجديدة. كل ذلك أحدث رغبة عارمة في أوساط المدرسين، وواضعي المناهج، وعلماء اللغة التطبيقيين، لتعديل مسار الطريقة السمعية الشفوية. ومن أهم التعديلات التي طرأت، وخصوصا في الستينات وأوائل السبعينات من هذا القرن، ما يلي:

1- ما طالب به كارول[18] وشاستين[19] من العودة إلى شرح القواعد اللغوية قبل التدريب على الأنماط اللغوية أو القراءة أو المناقشة (المحادثة) أو الكتابة.

2- تعليم اللغة القائم على المواقف والمحتوى، ووضع الأنماط اللغوية في مضمون يشبه الاستخدام الحقيقي للغة في الحياة. وقد تبلور اتجاهان بهذا الصدد[20]: الأول يتعلق بأسلوب تعليم اللغات ويقوم على الاستعانة بالأشياء المادية المحسوسة والصور، والإشارة إليها عند تعليم النمط اللغوي أو القاعدة اللغوية. أما الاتجاه الثاني فيقوم على تعليم النقاط اللغوية التي يمكن أن ترد في موقف، حياتي-كأن يكون موضوع الدرس زيارة الطبيب، على سبيل المثال-، ومحاولة تعليم المفردات والتراكيب اللغوية التي يحتمل أن تقال أو ترد في هذه المناسبة.

3- ظهور الطريقة الانتقائية: لقد أثار الاهتمام المتزايد بالنظريات المعرفية الكثير من التساؤلات عن جدوى الاستمرار في الاعتماد على

النظريات السلوكية في تنظيم عملية التعليم والتعلم، وخصوصا لأن هذه النظريات قد بنيت، كما أسلفنا، على تعلم الحيوان في المختبرات العلمية. ومما زاد من هذه التساؤلات ظهور النظريات اللغوية الجديدة، وخصوصا النظرية التحويلية التوليدية، التي لم تحاول وصف البنى والتراكيب اللغوية الظاهرة، بل الوصول إلى تلك البنى والتراكيب الخاصة بالمعنى الذي يكمن وراء هذه التراكيب. وبدأت تظهر تبعا لذلك اتجاهات في تعليم اللغة الإنجليزية تطالب بأخذ الجوانب الإيجابية في كل من هذه النظريات، وتضمينها في طرائق تدريس اللغات الأجنبية. وقد عرفت هذه الاتجاهات باسم الطريقة الانتقائية، أي التي تستخدم أساليب التدريس القائمة على الطريقة البنيوية، مع زيادة الاهتمام بالمعنى، وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في العملية، وذلك عن طريق إلقاء الأسئلة وتمثيل الأدوار المختلفة، مع الاهتمام بالقواعد اللغوية لا مجرد الاعتماد على الإجابة الآلية عن الأسئلة التي يسألها المدرس (المثير والاستجابة). وسنعود لمناقشة هذه الطريقة الانتقائية وبحث حسناتها وعيوبها عند الحديث عن الطريقة التي نود اقتراحها لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية في الفصل الثامن والأخير من هذا الكتاب.

على أي حال فإن هذه التعديلات وأمثالها تعكس التطورات المستجدة في علم اللغة، وخصوصا ظهور النظرية التوليدية التحويلية في علم اللغة، ثم ظهور نظريات التعلم المعرفية التي أخذت تركز على دور المعنى والدلالة، والتعلم الواعي غير الآلي، ودور الفهم، ودور الاحتفاظ بما يمكن تعلمه. كل هذا خلق شعورا بعدم الرضا عن الطريقة البنيوية بمختلف أشكالها، ومهد الطريق لظهور طرائق تدريس جديدة تركز على الاستعداد للتعلم، وحل المشكلات، والدور الذي تلعبه اللغة كوسيلة اتصال حية، لا كمجرد قوالب لغوية صماء. وهذه الطرائق هي التي أطلقت عليها أسماء متعددة منها الطريقة الوظيفية أو الطريقة التواصلية، وغير ذلك.

ثالثا: الطريقة التواصلية (The Communicative Approach)

التواصل، أي استخدام اللغة في مختلف الأغراض وفي مختلف المواقف، ظل على الدوام الهدف النهائي لتعليم وتعلم اللغة الأجنبية. ويخطئ من يظن أن الطرائق التي سبقت ظهور الطريقة التواصلية (أو الوظيفية) لم

تكن تهدف إلى ذلك. فقد كان أصحاب الطرائق التقليدية، القائمة على دراسة وتعلم التراكيب اللغوية وتحليلها وترجمة النصوص إلى اللغة القومية، يعتقدون أنها الطريقة الصحيحة لفهم النصوص اللاتينية وترجمتها إلى اللغة القومية. أما الطريقة البنيوية، وما تشعب عنها من طرائق مختلفة أشرنا إليها في الجزء السابق من هذا الفصل، فما كانت تهدف إلا إلى تمكين المتعلمين من إتقان اللغات الأجنبية، واستخدامها في تلك المواقف الحياتية التي لا يمكن فيها استخدام اللغة الأم. بل إن هذه الطريقة ما قامت في الأصل، أثناء الحرب العالمية الثانية، إلا لخلق جيل ممن يتقنون اللغات الأجنبية لاستخدامها كجزء من المجهود الحربي للحلفاء.

إذا ليس هناك من جديد حول الفكرة الأساسية من تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، والقائلة إن هدف ذلك التعلم والتعليم هو اكتساب القدرة التواصلية التي تمكن المتعلم من استخدام تلك اللغات. وهذا هو الهدف الذي ينبغي أن يظل رائد أي تعلم للغة الأجنبية، بقدر ما هو الهدف أو الحافز الذي يجعلنا نتعلم لغتنا الأصلية في الأساس.

أما التغيير الذي حدث هذه المرة، بظهور الطريقة التواصلية، فهو تغير استراتيجي، إذا جاز التعبير، في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعلم والتعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلم والتعليم ثالثا. هذا التغير الذي حصل لم يأت اعتباطا، بل جاء نتيجة التطورات المستجدة في مجالات عديدة هي: ظهور النظريات اللغوية الجديدة مثل نظرية القواعد التوليدية التحويلية، ونظريات التعلم، خصوصا النظريات المعرفية وانعكاساتها على تعلم اللغات (الأجنبية)، ونظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك. ثم هناك أيضا تزايد الشعور بالحاجة إلى تعلم لغات أخرى بعد ثورة الاتصالات وثورة المعلومات اللتين كسرتا احتكار تعلم هذه اللغات من قبل جماعة معينة دون غيرها. وأخيرا ظهور التقنيات الحديثة وسرعة وسهولة تداولها واستخدامها. كل ذلك جعل من الضروري إعادة النظر في طرائق تدريس اللغات الأجنبية.

أما فيما يتعلق باللغة وطريقة وصفها فقد أوضحنا، في الفصل الأول

بشكل خاص، كيف أن دراسة اللغة انتقلت على يد تشومسكي ورفاقه من وصف يقوم على الأنماط اللغوية المحددة، التي تندرج تحتها جميع أنواع الجمل المختلفة في اللغة، إلى وضع مجموعة من القواعد الأساسية يمكن من خلالها أن يقوم المتحدث باللغة بتوليد عدد لا يحصى من الجمل الجديدة، ومن خلالها أيضا يمكنه أن يفهم جميع الجمل الأخرى التي يسمعها أو يقرأها. وتمتاز هذه المجموعة من القواعد الأساسية بأنها تستطيع توليد الجمل والتراكيب اللغوية الصحيحة، ولكنها لا تستطيع توليد الجمل والتراكيب غير الصحيحة وإلا كانت قواعد غير سليمة تحتاج إلى تعديل وتغيير إلى أن تصل إلى شكلها النهائي. كما أن لهذه القواعد الأساسية ميزة أخرى هي أنها يمكن تطبيقها أكثر من مرة لتوليد الجمل والتراكيب الجديدة. بل إنها، من حيث المبدأ، لا نهاية على الإطلاق العدد مرات تطبيقها بهذا الشكل بحيث يمكنها أن تولد عددا لا نهاية له من الجمل الصحيحة في الوقت نفسه-التي يمكننا عن طريقها أن نولد جملا طويلة للغاية، بل ربما لا حدود لطولها.[21]

ثم أضاف هايمز[22] فيما بعد بعدا جديدا لوصف اللغة. فقد قال إن نظرية تشومسكي، القائمة على توليد الجمل اللغوية المختلفة عن طريق مجموعة من القواعد الأساسية وما يستتبع ذلك من قواعد تحويلية، نظرية صحيحة تماما إذا كان المقصود منها وصف اللغة ككيان مستقل بذاته، بعيد عن المواقف الاجتماعية والحياتية التي تستخدم اللغة فيها. ولكن اللغة لا قيمة لها ككيان مستقل. وهي أداتنا للتخاطب والتواصل والتعبير عن حاجات الأفراد والمجتمع، وهو ما يمكن أن نسميه الوظيفة اللغوية. فليست اللغة قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها، وإنما هي موجودة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب والترجي والأمر والنهي والدعاء والوصف والتقرير وغير ذلك من آلاف الوظائف اللغوية. ثم إن الوظيفة اللغوية الواحدة يمكن التعبير عنها بتراكيب لغوية مختلفة، كما أن التركيب اللغوي الواحد يمكن أن يستخدم في التعبير عن عدة وظائف لغوية. أما الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيبا لغويا في التعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدث، مع من، ومتى، وأين، وما دور كل من المتحادثين؟ هذه العلاقة تعني

أن هناك قواعد اجتماعية، بالإضافة إلى القواعد اللغوية الصرفة وهي التي تحكم استخدامنا اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة. فإذا ما أردنا أن نتعلم لغة أجنبية ونتقن استخدامها فلا بد لنا من أن نراعي هذه القواعد الاجتماعية بالإضافة إلى القواعد اللغوية.

من ناحية أخرى، ففي الوقت الذي أنتجت فيه نظريات التعلم السلوكية طرائق التدريس السمعية الشفوية والطرائق المشابهة لها، فإن النظريات المعرفية هي التي تكمن وراء ما يسمى بالطريقة الوظيفية أو التواصلية. فالنظريات المعرفية، كما أسلفنا، توضح كيف أن التعلم عامة، وتعلم اللغات خاصة، لا يعتمد على مجرد الإثارة، والاستجابة، والتعزيز، والتكرار، والإثابة، والعقاب، وغير ذلك من أنماط التعلم القائمة على البيئة. بل إن العلم. من منظور النظريات المعرفية، شكل من أشكال السلوك المعقد الذي لا يمكن التعبير عنه بالرجوع إلى عوامل خارج الإنسان فحسب. وقد عبر تشومسكي عن ذلك بقوله: «إن الشيء الهام هو أن الإنسان يستخدم اللغة البشرية، أما الحيوان فلا يستخدمها. ولذلك فلا فائدة ترجى من استخدام مبادئ التعلم التي جرى التوصل إليها عن طريق أبحاث أجريت على الحيوان في تفسير سلوك لا يستطيع الحيوان القيام به (كتعلم اللغات الإنسانية). ولما كان جميع الناس العاديين يتعلمون لغتهم بنجاح تام فلا بد من أنهم يمتلكون قدرة لا تمتلكها الحيوانات. ولما كان من المتعذر اكتساب هده القدرة بيئيا فلا بد من أن تكون فطرية لدى الإنسان»[23]

هذه القدرة اللغوية، عند تشومسكي، نوعان: الأول ما سماه القدرة أو الملكة اللغوية (competence)، أو المعرفة اللغوية الكامنة في عقل كل منا. والثاني هو الأداء أو الكلام الفعلي (performance) وهو القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة. ويكون هذا الأداء عادة أقل من الملكة لأنه كثيرا ما يكون خاضعا لظروف خارجية سببها الإنسان نفسه، أو الظروف المحيطة به. وقد عبر عن ذلك كنالي وسوين بقولهما: «يزعم تشومسكي أن الملكة اللغوية تشير إلى (معرفة) النظام اللغوي (أي قواعد اللغة) التي يتمتع بها الناطق بلغة ما، وهي القدرة التي استطاع تكوينها من معرفته لغته (من خلال مراحل تعلمه تلك اللغة). أما الأداء فهو معني بالعوامل النفسية التي ينطوي عليها إدراك اللغة واستخدامها، مثل استراتيجيات استخدام اللغة،

وحدود الذاكرة وغير ذلك.»[24]

أقر هايمز بكل من الملكة اللغوية، والأداء اللغوي اللذين نادى بهما تشومسكي، ولكنه أضاف إليهما ما سماه القدرة على التواصل، أو ملكة التواصل (Communicative Competence)، بمعنى أن الإنسان-كما أسلفنا-يعرف القواعد اللغوية، ولكنه يعرف معها قواعد استخدام هذه اللغة في المجتمع، ويعرف كيفية استخدام اللغة في التعبير عن الوظائف اللغوية. ويشرح هايمز ملكة التواصل هذه بقوله: «ج إن الطفل العادي يكتسب معرفة بالجمل اللغوية، لا كمجرد جمل صحيحة من الناحية اللغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة. وباختصار فإن الطفل يستطيع أن يكون لنفسه رصيدا من القدرات على التعبير السليم، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد السواء). وهذه القدرة جزء لا يتجزأ من موقفه في الحياة، ومن قيمه، ومن دافعيته لاستخدام اللغة. وهي جزء لا يتجزأ من قدرته على استخدام اللغة وغيرها من وسائل التعبير في المواقف التواصلية المختلفة».[25]،

في ظل هذا الإطار المتشابك (بل المتناغم)، من النظريات اللغوية والسيكولوجية والاجتماعية، قامت الطريقة التواصلية (أو الوظيفية) في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية. وعلى النقيض من الطريقة التقليدية، التي لم تكن قائمة إلا على اللغة بطريقة تقليدية مستقاة من وصف اللغة اللاتينية، وعلى النقيض من الطريقة السمعية الشفوية التي لم تكن قائمة إلا على وصف اللغة كما نادى بذلك علماء اللغة الوصفيون، وعلى النظرية السلوكية في تعلم وتعليم اللغات، فإن الطريقة الوظيفية اتخذت بعدا اجتماعيا واضحا يقوم على دور اللغة في المجتمع أولا، وعلى نظريات تعلم تأخذ في الاعتبار المتعلم، لا كفرد يخضع للمؤثرات الخارجية فحسب، بل كإنسان له قدراته الذاتية التي لا بد من إثارتها بكل ما فيها من طاقات. وبصورة أكثر تحديدا يمكن تلخيص أوجه هذه الطريقة في الأمور التالية:[26]

ا- نظرية التعلم التي تكمن وراء الطريقة نظرية معرفية. وعلى الرغم من أن لنظرية التعلم السلوكية تطبيقات خاصة في اكتساب بعض العادات اللغوية، إلا أنهما لا تستطيع تفسير اكتساب القواعد اللغوية والاجتماعية التي تتم من خلال العمليات الداخلية لدى المتعلم. وعلى حد تعبير هو انج:

«فالإنسان كائن منظم لذاته بطبعه، وليس واقعا على الدوام تحت رحمة العوامل والمثيرات الخارجية».[27]

2- ملكة التواصل باللغة الأجنبية لا تعني مجرد الملكة اللغوية، بل هي ملكة لغوية اجتماعية. بل هي كفاءة استراتيجية قائمة على الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في عملية التعلم.

3- عند عرض اللغة بقصد تعليمها الدارس، كانت الطريقة السمعية الشفوية، وجميع الطرائق الأخرى، تقوم على عرض القواعد اللغوية بدءا بالأفعال والأسماء والجمل وأنواعها وغير ذلك. أما الطريقة التواصلية فإنها تعرض المادة لا على أساس التدرج اللغوي بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي. ويصبح السؤال المطروح ليس: ما هي القواعد اللغوية التي ينبغي أن نعلمها الدارس ؟ بل: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي تعليمها له حتى يتمكن من استخدام اللغة في الحياة؟ وبعبارة أخرى فإن تدرج مادة التعلم أصبح الآن وثيق الصلة بأهداف التعلم، وهذا يتم بطبيعة الحال دون إهمال القواعد اللغوية، التي تكون العمود الفقري للغة.

4- ويرتبط بقضية تدرج المادة مسألة اختيار المحتوى الذي يراد تعليمه الدارس. فبموجب الطرائق السابقة كان اختيار المادة يتم أيضا على أساس القواعد والأنماط اللغوية. أما بموجب الطريقة الجديدة فان الاختيار مرتبط بالتركيز على وظائف ومواقف اجتماعية، لا على القواعد اللغوية.

وفي هذا المجال فان برين وكاندلين[28] يقترحان خمسة معايير لاختيار وتنظيم محتوى المادة التعليمية في الطريقة التواصلية. وهذه المعايير هي:

أ- التركيز على المعرفة والنواحي الوجدانية الهامة للمتعلم.

ب- عرض المادة بطريقة دائرية، وليس بطريقة خطية، بحيث يستطيع المتعلم تنمية معارفه وقدراته على استخدام اللغة وليس تنمية اللغة كقوالب جامدة. وبمعنى آخر عرض المادة بحيث تعمل على تنمية وتعزيز قدرات المتعلم التواصلية.

ج- تقسيم وحدات التعلم إلى نشاطات لا إلى وحدات لغوية.

د- استمرارية التعلم عن طريق النشاطات المتعددة داخل الوحدة التعلمية الواحدة.

هـ- قيام عملية التعلم على أساس تفاوضي بين متعلم ومتعلم آخر أو

متعلمين آخرين، وبين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والكتاب أو المادة التعليمية.

5- تهتم الطريقة بتلك المواقف اللغوية والتعلمية والاجتماعية التي تجعل المتعلم يرغب ثقافيا ومعرفيا في استخدام اللغة الأجنبية كي يتعلم شيئا ما، أو يعمل شيئا ما، أو يساهم في شيء من عنده باستخدام اللغة.

6- تهتم الطريقة بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة مثل توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى. وتتاح فيها الفرصة للمتعلم كي يمارس دور المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم. وتستخدم المهارات اللغوية فيها من أجل فهم وتمثل وأداء المعلومات، والتجارب، والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشاكل، والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم، الخ.. .

تختلف الطريقة اختلافا جذريا عن الطرائق السابقة من حيث كونها لا تفترض طريقة واحدة للتعليم كان دور المعلم يتمثل فيها دائما بأنه هو الذي يوجه الأسئلة، وهو صاحب زمام المبادرة، وهو المعلم والملقن لكل شئ يقال ويجرى أثناء التعلم. كما يتمثل دور المتعلم فيها دائما بأنه هو المستقبل للأسئلة، وهو الذي يجيب عنها، وهو المستمع لشرح المدرس. لكن الطريقة التواصلية تتمحور حول الطالب وليس حول المعلم. وبعبارة أخرى، فإن هذه الطريقة طريقة مرنة تتيح للمتعلم أن يقوم بمختلف الأدوار التي لم تكن الطرائق السابقة تتيحها له إلا ما ندر. ففي هذه الطريقة متسع للعمل المكثف، وللعمل العام حول النقاط العامة من مادة الدرس، وهناك عمل فردي يؤديه كل طالب في الفصل، وهناك عمل ثنائي وآخر جماعي، وهناك وقت للعمل التعاوني وآخر للتوجيه والإرشاد، وهناك اعتراف بالفروق الفردية بين المتعلمين، وإعطاء كل منهم الفرصة ليتعلم وفق جهده وإمكاناته.[29]

7- لتحقيق ما تقدم، لا بد للطريقة من استخدام مختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات والصور والأشرطة المسجلة المسموعة والمرئية، وأصوات الناطقين باللغة الأجنبية، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه. وسوف نتحدث عن كل ذلك بالتفصيل عند الحديث عن المناهج والمواد التعليمية والوسائل (انظر الفصل السابع).

وباختصار فإنه، في الوقت الذي كانت الطرائق السابقة تركز في الأساس على تعليم التراكيب اللغوية، مهما كانت الظروف المصاحبة لذلك من وسائل ومواقف، فإن الشيء الذي لم يحظ من قبل باهتمام المربين من معلمين، ومخططين، وواضعي برامج، ومؤلفي كتب هو، على حد قول كيركود: «الشيء الواضح وضوح الشمس في وسط النهار، ألا وهو أن التعلم، حتى لو اقتصر على تعلم جملة واحدة، يعني إتاحة خيارات متعددة أمام المتعلم. ومن الواضح أنه إذا كان للطالب أن يستفيد من تعدد الخيارات المتاحة له فلا بد له من معرفة هذه الخيارات. ومن هنا فإن الجانب الهام في تعلم اللغات الأجنبية على الطريقة التواصلية لا يعني تعليم المتعلم أسلوبا واحدا للتعبير عن مواقف وأشياء مختلفة، بل ينبغي، بالإضافة إلى ذلك، تعليمه أساليب مختلفة للتعبير عن الشيء الواحد»[30].

بقي أن نقول، في الختام، إن الطريقة التواصلية، شأنها شأن الطرائق الأخرى في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، تعرضت بدورها إلى التعديل والتغيير. كما قام على هامشها العديد من الطرائق الأخرى التي تهتم بالجانب الانفعالي من عملية التعلم مثل الطريقة الصامتة (Silent Way)، والطريقة الطبيعية (Natural) (Method، وطريقة الاستجابة بالإيحاء (Suggestopaedia)، وطريقة تعلم اللغة في المجتمع (Community Language Learning). وسنعرض فيما يلي صورة مختصرة لهذه الطريقة الأخيرة كمثال على المدى الذي وصل إليه الاهتمام باستخدام الطرائق الوظيفية التواصلية ومدى الابتعاد عن الطرائق القائمة على التراكيب اللغوية الصرفة.

يقول براون [31] في وصف هذه الطريقة: «يقوم أفراد مجموعة الدارسين بالتعرف على بعضهم بعضا، وتوثيق العلاقات الودية بينهم، من خلال التحادث بلغتهم الأصلية (ولتكن اللغة العربية، على سبيل المثال). ثم يجلسون في دائرة، ويجلس المدرس خارج هذه الدائرة. وعندما يرغب أحد الدارسين في قول شيء أو طلب شيء من فرد في المجموعة، أو من أفراد المجموعة ككل، فإنه يقول ذلك بلغته الأصلية (أي العربية)، بينما يقوم المدرس بترجمة ذلك إلى اللغة الأجنبية (أي الإنجليزية مثلا). فيقوم المتعلم بإعادة ما قاله المدرس باللغة الإنجليزية، ويرد عليه أحد الدارسين بلغته الأصلية (العربية)، ويقوم المدرس بترجمة ذلك إلى الإنجليزية، ويعيده الطالب الثاني بهذه

اللغة. وهكذا يستمر الحوار. وإذا أمكن، يجرى تسجيل هذا الحوار على شريط ليستمع إليه الدارسون زيادة في التعلم. ويمكن للمدرس أن يأخذ دورا أكثر فعالية في التوجيه والإرشاد والشرح ومناقشة النقاط وغير ذلك....»

بقى أن نشير أيضا إلى أن الطريقة التواصلية تعرضت، كغيرها من الطرائق السابقة، للنقد الشديد. ولعل من أهم ما وجه للطريقة من نقد يتركز فيما يلي:

1- إن الطريقة تظل واحدة من بين عدد من الطرائق الأخرى. وإن تركيز الطريقة على استخدام اللغة، لا على مجرد التراكيب اللغوية، لا يعني أن تلك هي الطريقة الفضلى. إذ من الممكن لمتعلم ما، وصل إلى مستوى متقدم من التمكن من التراكيب والمفردات في اللغة الأجنبية، أن يستخلص لنفسه الوظائف اللغوية الخاصة في الموقف التواصلي. وبذلك فإن مثل هذا المتعلم، وأمثاله كثيرون من بين متعلمي اللغات الأجنبية، ليس بحاجة إلى تعلم الوظائف اللغوية، أو الاستراتيجيات الاجتماعية التي هي بطبيعتها ذات صبغة عالمية في الغالب تنطبق على جميع اللغات[32].

2- الطريقة التواصلية، بتركيزها الشديد على الوظائف اللغوية والمواقف الاجتماعية، إنما تقوم على حضارة تلك اللغة. ولا يمكن، في تعليم اللغات الأجنبية-وخصوصا خارج أوطانها (مثل تعليم اللغة الإنجليزية للطلبة العرب في البلاد العربية مثلا)-خلق بيئة حضارية أجنبية كاملة.

3- تهدف الطريقة التواصلية إلى تمكين الطالب من إتقان اللغة الأجنبية اتقانا تاما، كما لو كان واحدا من الناطقين الأصليين بها. وهذا الهدف، فضلا عن كونه مستحيلا في معظم الأحوال، غير مرغوب فيه في حد ذاته. ذلك لأن لدارس اللغة الأجنبية أهدافا خاصة ومحددة من تعلم هذه اللغة، وهي في الغالب وسيلة إلى غاية عملية أو تربوية (instrumental)، لا يقصد منها محاولة الانتماء إلى حضارة اللغة الأجنبية (integrative).

4- الطريقة التواصلية الحقيقية تعني توافر المدرس عالي الكفاءة في اللغة الأجنبية تقارب كفائية كفاءة الناطقين الأصليين بتلك اللغة الأجنبية، ومثل هذا المدرس نادر الوجود. فمعظم مدرسي اللغات الأجنبية، (كمدرسي اللغة الإنجليزية في الوطن العربي، على سبيل المثال) لا تتاح لهم فرصة

التمكن المطلق من اللغة الأجنبية، وهو ما لا يتأتى إلا إذا كان المدرس قد عاش سنوات طويلة في البلد الذي يتحدث تلك اللغة.

5- وأخيرا تبرز أيضا مشكلة إجراء الامتحانات في الطريقة التواصلية. فإذا كانت هذه هي الطريقة المتبعة في التعليم والتعلم فينبغي أن تعكس الاختبارات ما يجرى تعليمه وتعلمه وبالطريقة ذاتها. ولكن مثل هذه الامتحانات غير متوافرة حتى الآن. أما امتحانات القواعد والمفردات والفهم والكتابة وغير ذلك من الأمور المعروفة فليس من الصعب إعدادها.

لقد استعرضنا في هذا الفصل طرائق التدريس المختلفة من حيث نشأتها، وممارساتها، وتطورها، وتقويمها، ونقاط القوة والضعف فيها. ويبقى السؤال، الهام قائما: أي من هذه الطرائق هي الفضلى في ظل ظروف عادية وطبيعية وواقعية لتعليم اللغة الأجنبية وتعلمها؟ وإذا لم تكن أي منها هي الفضلى، فكيف يمكن التوصل إلى طريقة فضلى؟ هذا هو السؤال الذي سنحاول الإجابة عنه في الفصل الأخير من هذا الكتاب.

الهوامش

(1) الطريقة الانتقائية (eclectic approach) هي التسمية التي يستخدمها بعض المختصين في تعليم اللغات الأجنبية للتدليل على عدم الاعتماد على طريقة واحدة بعينها، بل الانتقاء من عدة طرائق في وقت واحد.
انظر، عل سبيل المثال ريفرز (.Rivers,W)، 1981، ص 54. على أننا سنبين في هذا الفصل إن الجمع الحقيقي لا يكون بين نتف من طرائق مختلفة، بل بين أساليب تدريسية مختلفة، وأنه لا علاقة لطرائق التدريس بهذا الانتقاء.

(2) تعليم اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة هو ما يسمى بالإنجليزية Esp أو English for Specific purposes. (انظر مثلا ماكي ومنتفورد (.Mountford,A) (Mackay,R. and، 1978). ويقصد به تعليم اللغة الانجليزية-على المستوى الجامعي خاصة-للطلبة الذين يعتزمون إكمال دراستهم في جامعات أو كليات تستخدم اللغة الإنجليزية لغة للتدريس مثل كليات الطب والهندسة والعلوم وغيرها، حتى في غير البلدان التي يتكلم أهلها اللغة الإنجليزية لغة أصلية.

(3) انظر انتوني (.Anthony,E.M)، 1972

وحجاج (.Hajjaj,A.H (1986

(4) انظر هايمز (.Hymes,D.N (1971

(5) لمزيد من التفاصيل انظر فان إلس وآخرين (Van Els, Theo et al (1984، وريفرز (.Rivers,W(1981، ورووليت (.Roulet,E (1975

(6) انظر ألن ويدوسون (.Allen,J.P.B & Widdowson,H.G(1975، ص 51

(7) انظر نايف خرما، 1979، ص 106

(8) انظر الفصلين الأول والثاني من هذا الكتاب.

(9) انظر ريفرز (.Rivers,W)، 1981 ص 18-19

وفان إلس وآخرين (Van Els,T. et al)، 1984، ص 149

(10) انظر فان إلس وآخرين، 1984، ص 150-151

(11) انظر على سبيل المثال سويت (.Sweet,H (1899-1964

ويسبرسن (.Jesperson,O)، 1904-1961

وبالمر (.Palmer,H)، 1917-1964

(12) انظر بالمر (.Palmer,H)، ص 3

(13) انظر ريفرز (.Rivers,W)، ص 35-37

(14) انظر غازدا وكورسيني ج1 1983

(15) من أشهر من قال بهذا بلومفيلد (.Bloomfield,L)، 1933 من الناحية النظرية وفريز (.Fries,C.C)، 1945 من الناحية التطبيقية في الولايات المتحدة

وسوسير (.de saussure,F(1917 في أوروبا.

(16) انظر مولتون (.Moulton,W)، 1961، ص 86- 89 الملخصة في ريفرز. Rivers. W ص 41-43

(17) انظر الفصل الأول بشكل خاص.
(18) انظر كارول (Carroll,J.B.)، 1971، ص 102.
(19) انظر شاستين (Chastain,K.)، 1971
(20) انظر كوك (Cook,V(1970.).
(21) انظر الفصل الأول لمزيد من التفاصيل عن هذه النظرية.
(22) انظر هايمز (Hymes,D.)، 1971
(23) نقلا عن ولكنز (Wilkins,D.A.)، 1972، ص 169 (الحاسبة رقم 20).
(24) انظر كانالي وسوين (Canale,M & Swain,M.)، 1985، ص 4
(25) انظر هايمز (Hymes,D.)، 1971
(26) انظرحجاج (Hajjaj,A.)، 1985
(27) انظر هوانج (Hwang,J.R.)، 1970
(28) انظر برين وكاندلين (Breen,M.P. & Candlin,C.)، 1980، ص 102- 104 وحجاج (Hajjaj,A.)، 1985، ص 309- 313
(29) انظر لفاين (Lavine,J.)، 1972.
(30) انظر كيركود (Kirkwood,M.)، 1972، ص 22
(31) انظر براون (Brown,H.D.)، 1980، ص 22
(32) انظر ولكنز (Wilkins,D.A.)، 1972.

7 تعليم اللغات الأجنبية، المناهج والمواد التعليمية

المقدمة

المنهج (curriculum) وصف عام لما يقدم في مقرر ما أو مجموعة مقررات، وأسلوب تنفيذها، ومتابعة تطويرها. والمنهج غير البرنامج التعليمي. فالبرنامج التعليمي (Syllabus) هو مجموعة من النقاط اللغوية (سواء أكانت مفردات لغوية، أم قواعد نحوية، أم وظائف معينة، أم مختارات للقراءة أو الكتابة أو الحديث، الخ، أم كل هذه النقاط معا) التي يراد للمدرس أن يقوم بتدريسها، وللمتعلم أن يعمل على تعلمها. والبرنامج التعليمي جزء من المنهج. أما المنهج فيشمل المقرر لكنه أعم منه، لأنه معنى بكل مقومات البرنامج التعليمي بصورة شاملة، وبصورة تفصيلية.

يقول بيرد: «إن كثيرا من المناهج (أو البرامج كما يطلق عليها عادة في أدبيات البلاد المعنية) لا يمكن اعتبارها مناهج بحال من الأحوال، بل إنها توجيهات لطرائق التدريس تختص بأسلوب عرض الدرس فقط، وتكون مصممة بحيث تهدف إلى توجيه المعلم داخل الفصل. ومن الواضح أن هناك

خلطا بين طرائق التدريس (كيف ندرس) والمواد التعليمية (ماذا ندرس)».[1]
والحقيقة هي أن مفهوم المنهج بمعناه الشامل لم يكتسب الأهمية التي يحظى بها الآن إلا مؤخرا. لذلك سنحاول، في هذا الفصل، إلقاء الضوء على الأسس العامة التي يقوم عليها المنهج ومكوناته، وكيفية ترابط هذه المكونات في تحقيق الأهداف المرجوة من تعلم اللغات الأجنبية.

الأسس العامة للمناهج:

إن تحديد منهج لتعليم لغة أجنبية في بلد ما يتوقف على عوامل كثيرة أهمها:

1- السياسة التربوية واللغوية التي تتبناها الدولة. فهذه السياسة تحدد اختيار لغة أجنبية بعينها من بين اللغات المتعددة، كما تحدد النسبة المئوية من ميزانيتها، (أو ميزانية وزارة التربية مثلا)، التي يتقرر إنفاقها على تعليم هذه اللغة، علاوة على الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، والوقت الذي يخصص لتعليمها، والسن أو المرحلة الدراسية التي يبدأ عندها هذا التعليم. ومثل هذه السياسة، على أي حال، جزء من السياسة العامة للدولة ومما تراه مناسبا لمستقبل أبنائها.[2]

2- المكانة الاجتماعية والدولية التي تحظى بها اللغة الأجنبية المستهدفة، ومدى انتشارها واستخدامها في المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والدبلوماسية وغيرها. وعلى سبيل المثال، فإن دول المشرق العربي اختارت اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى، يتعلمها أبناؤها مدة تتراوح ما بين ست وعشر سنوات. كما أن اللغة الإنجليزية هي اللغة التي تستخدم كوسيلة للتعليم في عدد من الجامعات العربية، وخصوصا في الكليات العلمية كالعلوم والطب والهندسة. وعلى الرغم من أن البعض يرى اختيار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في المشرق العربي يعود لأسباب تاريخية، أساسها ارتباط دول هذا الجزء من العالم بالاستعمار البريطاني فترة من الزمن، فإن اللغة الإنجليزية تظل اليوم ذات أهمية بالغة: فهي اللغة التي تستخدم في العلوم والتقنية والصناعات والحجارة. كما أنها اللغة التي يتحدث بها سكان العديد من أقطار الكرة الأرضية. وهي على أي حال إحدى اللغات العالمية الرئيسة التي يعترف بها في الأمم المتحدة، شأنها في

ذلك شأن اللغة العربية والفرنسية والروسية والأسبانية والصينية.

3- النظريات العلمية التي يستند عليها بناء المنهج. وتشمل هذه النظريات: نظريات التعلم السيكولوجية، ونظريات علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، والنظريات التعليمية، والمستحدثات التربوية والتقنية التي يستند إليها مخططو المناهج. لقد تحدثنا بإسهاب عن هذه النظريات في الفصول السابقة من هذا الكتاب. ونضيف هنا أن هذه النظريات لا تدخل أو تتدخل مباشرة في رسم المناهج، ولكنها نظريات لا بد لمخططي المناهج من المعرفة التامة بها، والسير على هديها، واتخاذ موقف محدد منها. ويمكن أن يقال إن هذه النظريات تمثل الفلسفة، أو السياسة العامة التي تحكم عملية بناء المنهج بأكمله، وتقسيمه إلى وحدات تعليمية، وتحديد السلوك والمهارات اللغوية التي يراد تعليمها. كما أنها تشكل الأساس في اختيار الطريقة، والأساليب التعليمية، والمواد التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة، وأسس واتجاهات تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. صحيح إن النظريات التعلمية واللغوية والتعليمية تتشعب وتتعدد اتجاهاتها، وتتغير، ولكنها تظل في خاتمة المطاف، من الأسس الرئيسة التي تحدد بناء المنهج إلى حد كبير.

4- اختيار مادة المنهج ومحتواه، وتنظيم مفرداته في وحدات تعليمية واختيار الموضوعات التي تترجم من خلالها تلك المفردات إلى مهام، ونشاطات، وممارسات وتدريبات لغوية. ومن المؤكد أن اختيار هذه المادة مرتبط بالعوامل السابقة، وخصوصا أهداف تعليم اللغة الأجنبية بوجه عام، بحاجات المتعلمين في كل سنة دراسية، أو مقرر دراسي، وبالوقت المتاح لتعلم اللغة، وبالطريقة المتبعة في ذلك. ولسنوات طويلة ظل اختيار المادة وتدرجها يقوم على أساس القواعد اللغوية والمفردات. إلا أن هذا تغير في السنوات الأخيرة، بعد ظهور الطريقة التواصلية، وما تفرع عنها من طرائق أخرى مماثلة. فقد تحول الاهتمام إلى اختيار المادة التي تمثل ما يجري في الحياة العامة تمثيلا حقيقيا، وإلى تنظيم المعلومات وفق خبرات الطالب المتنامية، بدءا من الطالب نفسه ومحيطه المباشر من المدرسة والمجتمع إلى المحيط غير المباشر المتمثل في العالم من حوله، علاوة على العالم الطبيعي المتمثل في العلوم المختلفة والثقافة العامة. وسوف نعود إلى

هذه النقطة بمزيد من التفصيل فيما بعد.

5- مراعاة التكامل بين عناصر المنهج المختلفة والتنسيق فيما بينها. فبالإضافة إلى عمليات الاختيار والتنظيم والترتيب وفق حاجات المتعلمين وقدراتهم المتزايدة في اللغة الأجنبية، فإن رجال التربية يعتبرون أن من أهم أسس بناء المنهج أن تكون كل مرحلة فيه نابعة من المرحلة السابقة، غير منفصلة عنها، بل تقويها وتعززها وصولا إلى مرحلة تالية. «فما يقترح لسنة دراسية يكون امتدادا لما قرر للسنة الدراسية السابقة، كما يقود إلى السنة الدراسية اللاحقة، دون أن تكون هناك أي فجوات أو ثغرات بين تلك السنوات. فيكون الترتيب منطقيا وطبيعيا. كما لا بد من أن يراعى التكامل الأفقي الذي يحقق الترابط بين فروع المادة الواحدة وبين المواد في كل سنة دراسية ما أمكن ذلك[3]

6- مراعاة عمليات المتابعة والتقويم والتطوير المستمرة والجادة للمنهج بمكوناته الأساسية. لا يتم ذلك إلا إذا وضع مخططو المناهج نصب أعينهم الإفادة من التغذية الراجعة، المتمثلة في آراء المدرسين وغيرهم من العاملين في تطبيق المنهج، والإفادة منها في معرفة السلبيات والإيجابيات التي تبرز من خلال ذلك التطبيق، وتوظيف ذلك لمعرفة مدى ملاءمة المنهج ومكوناته المختلفة لحاجات الطلبة، وميولهم واستعدادهم، ومقدار إفادتهم منه.

وتشمل هذه العمليات رصد المستجدات التربوية والعلمية والتقنية، ومحاولة الإفادة منها عند تعديل مكونات المنهج، بما يتفق مع السياسة التعليمية، وحاجات البلاد، وبما يتناسب مع البيئة ويخدم مطالب المجتمع، وبما يحقق نقلة تربوية متطورة.

مكونات المنهج

لقد أشرنا في مقدمة هذا الفصل إلى أنه كان هناك خلط بين المنهج والبرنامج الدراسي، بل بينهما وبين الكتاب المدرسي، وخصوصا كتاب الطالب. بالإضافة إلى ذلك لم تكن طريقة التدريس واضحة، لا في ذهن المدرس، ولا حتى في أذهان مخططي المناهج. والحقيقة هي أن تعليم اللغات الأجنبية كان يقتصر على اختيار كتب لتعليم هذه اللغات مما تعرضه دور النشر في البلاد الناطقة بتلك اللغات. وكانت مثل تلك الكتب، في

أغلب الأحيان، موجها للناطقين الأصليين بتلك اللغات، لا للطلبة الأجانب. هذا فضلا عن كونها عامة تصلح لكل زمان ومكان-كما كان يقال-.[4]

أما اليوم فقد اختلفت الصورة تماما، وأصبح للمنهج أسسه ومكوناته وأصبح بناء المنهج يخضع للحاجات المتغيرة، ولمقتضيات الأوضاع التعليمية المحددة لكل بلد. فما هي، على سبيل المثال، مكونات المنهج المتكامل لتعليم اللغة الإنجليزية التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم هذا المنهج؟

يعرف روبرتسون منهج تعليم اللغة الإنجليزية بقوله:«ينبغي أن يشتمل المنهج على الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والمصادر، ووسائل التقويم لجميع الخبرات التعليمية التي تخطط للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها وفي المجتمع من خلال التوجيهات المدرسية، والبرامج المتعلقة بها». ويستطرد قائلا: «ج أما البرنامج الدراسي فهو وصف لخطة، أي هو جزء من المنهج، ولكنه لا يشمل عملية تقويم المنهج».[5]

لنبدأ، إذا، النظر في هذه المكونات، كل على انفراد، بدءا بالأهداف.

الأهداف:

إن الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل أو التعلم هو الهدف الرئيس لأي نظام تربوي. ولا يتأتى هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة. وهذه الأهداف، بالنسبة لتعليم اللغات الأجنبية، تنقسم إلى ثلاثة مستويات يعتمد كل منها على الآخر وهي:

1- الأهداف العامة: الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية تمثل انعكاسا للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود المجتمع. إذ بوساطتها تتحول مجموعة المفاهيم والتصورات والآمال، التي تهدف الأمة، على اختلاف أفرادها وهيئاتها، إلى تحقيقها في المجال التربوي، إلى أهداف محددة المعالم يلتزم النظام التعليمي بتحقيقها.[6] وهذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع، ودينه، وفلسفته، وتراثه القومي، وتتناسب مع طبيعة العصر، وتراعي مطالب نمو المتعلمين، وخصائصهم على هدى من الاتجاهات التربوية المعاصرة.[7]

وتحدد الأهداف العامة للتربية في بلد ما بصيغة شمولية، بحيث يمكن للمواد الدراسية المختلفة ومختلف التخصصات أن تستلهم منها أهدافها

العامة والخاصة. كأن يقال، على سبيل المثال، إن الأهداف العامة هي تهيئة الفرصة المناسبة لمساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل روحيا، وخلقيا، وفكريا، واجتماعيا، وجسميا، إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم في ضوء طبيعة المجتمع... وفلسفته، وآماله، وفي ضوء مبادئ الإسلام والتراث العربي والثقافة المعاصرة، بما يكفل التوازن بين تحقيق الأفراد ذواتهم، وإعدادهم للمشاركة البناءة في تقدم المجتمع... خاصة (والمجتمع)... العالمي عامة[8].

وانطلاقا من هذه الأهداف فإن تعليم اللغات الأجنبية يرمي، في خاتمة المطاف، إلى تزويد المواطن بلغة أخرى، بجانب لغته الأصلية، تكون وسيلته للتخاطب في تلك المجالات التي يتعذر فيها استخدام اللغة الأصلية (كالسفر، والدراسة، والأعمال التجارية، وغير ذلك)، بحيث يستطيع هذا المواطن أن يساهم، من خلال ذلك، في إعطاء صورة إيجابية عن نفسه وبلده، ويحقق أغراضه الخاصة، ويتمكن، في الوقت ذاته، من التفاهم مع الآخرين غير الناطقين بلغته الأصلية بشكل يساهم في تعزيز التفاهم والسلام العالميين.

2- أهداف المهارات: جرت العادة على تقسيم المهارات اللغوية إلى أربع مهارات هي: الاستماع، والقراءة، والحديث، والكتابة، وعلى تقسيم هذه المهارات الأربع إلى قسمين: أولهما يشمل مهارتي الاستماع والقراءة (الصامتة) اللتين يتلقى الإنسان، عن طريقهما، أفكار الآخرين ويستوعبها. والقسم الثاني ويشمل مهارتي التعبير، أي التحدث والكتابة، وهما اللتان نوصل عن طريقهما للآخرين ما نرغب في إيصاله من أفكار وأخبار وأوامر ونواه وما إلى ذلك.

إن الهدف الذي نرغب فيه، في نهاية مرحلة ما بالنسبة لمهارة الاستماع، هو الوصول بالطالب إلى مستوى معين يمكنه من استيعاب ما يسمع وذلك بفهم الكلمات والجمل، والحوار، والموضوعات المختلفة. أما الهدف من القراءة، في نهاية مرحلة معينة أيضا، فهو أن يصل الطالب إلى مستوى يمكنه من قراءة الكلمات والجمل، والنصوص المختلفة باللغة الأجنبية وفهمها فهما جيدا. وتختلف الموضوعات ومستواها، بطبيعة الحال، باختلاف كل مرحلة من المراحل التعليمية.

فإذا ما انتقلنا إلى الأهداف العامة في مجال مهارتي التعبير نجد أن

الهدف من مهارة الحديث هو تمكين الطالب من الاشتراك في الحوار في إطار الأفكار العامة، والوظائف اللغوية المقررة لكل مرحلة. أما الهدف العام من الكتابة فهو المقدرة على التعبير المكتوب في جمل وفقرات حول موضوعات يختلف مستواها أيضا باختلاف المراحل.(9)

وقد عبر هوواط وتريتشر عن أهداف تعليم المهارات في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بقولهما: «يمكن تلخيص هذه الأهداف الأساسية تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي: تقديم خبرة واسعة ومنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية، وتشجيع الأداء، بهذه اللغة، القائم على المعنى المناسب والثقة بالنفس، وتنمية فهم متكامل للطريقة التي تعمل بها اللغة الإنجليزية».(10)

3- الأهداف السلوكية: التعلم، كما أسلفنا (في الفصل الثاني)، تغير في السلوك (المكتسب). ولذلك فإن كل تعليم يهدف إلى إحداث هذا التغيير. وقد قسم بلوم وزملاؤه(11) الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي أو النفس حركي.

وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يجري تقسيم هذه المجالات الثلاثة إلى حقول أصغر مثل: المعرفة، والفهم، والتحليل، والتقويم، والاستقبال، والاستجابة، والتقدير، والتنظيم، والتركيب، وإظهار المواقف تجاه الأشياء، وغيرها.

وتندرج بعض هذه الحقول الصغرى تحت كل مهارة من المهارات اللغوية الأربع، وتندرج، تحت كل حقل، المهام أو الأنشطة التعليمية الخاصة بكل من هذه المجالات. ولتوضيح الصورة سنضرب مثالا أو مثالين: لنأخذ أولا- مهارة الاستماع ومهارة القراءة: ولنبدأ بالمجال المعرفي، ثم نتدرج إلى الحقول المذكورة سابقا، فنقول مثلا:

أن أهداف هاتين المهارتين في حقل المعرفة هي:

- التعرف على الأصوات والقواعد وقواعد التهجئة
- التعرف على علامات التنقيط... الخ.

ثم ننتقل إلى حقل الفهم، وندرج أهداف هاتين المهارتين في هذا الحقل، فنقول إنها:

- فهم المعاني من نطق وقراءة الكلمة.
- فهم دلالة القواعد اللغوية، الخ

ونتابع تحديد الأهداف العامة في كل حقل من الحقول في مجال المعرفة.

فإذا انتقلنا إلى مجال الأهداف الوجدانية تدرجنا إلى الحقول المختلفة بالطريقة ذاتها، وبينا أهداف هاتين المهارتين في كل من تلك الحقول. وهكذا.

وينطبق هذا أيضا على أهداف المهارتين الأخيرتين: الحديث والكتابة. مثال ذلك:

مهارتا الحديث والكتابة.

١- المجال المعرفي.. .

أ- في حقل الفهم

- الإجابة شفويا أو تحريريا عن الأسئلة حول حوار معين.

- وضع الأسئلة أو الرد عليها في حوار معين، الخ

ب- في حقل التطبيق

ج- في حقل التحليل:

ونتابع ذلك إلى أن نفصل جميع الأهداف السلوكية تحت كل مجال وكل حقل من الحقول ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم.[12]

كل هذه مجرد أمثلة على طريقة رسم الأهداف السلوكية وترجمتها إلى مهام تعلمية. ولتحقيق هذه الأهداف لا بد من وجود برنامج دراسي يتخذ مرجعا وفهرسا لذلك. ويمثل هذا البرنامج ثاني المكونات الرئيسة للمنهج.

البرنامج الدراسي:

تقول جانيس يالدن: «ما زال مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، (أي كلغة أجنبية)، معتادين بصورة عامة على التفكير في طريقة التدريس أكثر من التفكير في تصميم البرنامج الدراسي. فكثيرا ما يشترك المدرسون أثناء الخدمة في نقاشات حول أمور كثيرة مثل كيفية التدريب على الأنماط اللغوية، أو ما إذا كانوا سيستخدمون الترجمة كأسلوب تعليمي، أو في أي مرحلة من المراحل ينبغي تقديم صيغة المبني للمجهول. ولكن هؤلاء المدرسين، بصورة عامة، غير مستعدين لإعداد خطة شاملة لبرنامج دراسي من برامج تعليم اللغة الثانية (الأجنبية).»[13]

هذه الخطة الشاملة هي ما نسميه البرنامج الدراسي الذي ينبغي على

المدرس أن يدرسه، وعلى الطالب أن يتعلمه باستخدام الوسائل المتاحة، (المواد التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس، والتقنيات التربوية، وغيرها)، وصولا إلى الأهداف المرجوة. وهذه الخطة هي أشبه ما تكون بقائمة طويلة من العناصر اللغوية (وغير اللغوية) التي ينبني تدريسها، حتى يقال إنه جرى تعليم وتعلم برنامج دراسي لصف ما أو لمجموعة من المتعلمين. ولكن السؤال الهام في هذا المجال هو كيف يتم إعداد هذه القائمة؟

لقد أسلفنا الحديث عن طرائق التدريس (في الفصل السادس)، وقلنا إن هناك طرائق بنيوية وأخرى وظيفية تواصلية. إن ما ينطبق على طرق التدريس ينطبق أيضا على إعداد البرنامج التعليمي. فهو إما برنامج بنيوي أو برنامج وظيفي.

ا- البرنامج البنيوي

يقوم البرنامج البنيوي في الأساس على قائمة طويلة من القواعد اللغوية الخاصة باللغة الأجنبية، مرتبة ترتيبا متزايدا في الصعوبة، تبدأ في العادة بالفعل الحاضر ثم الماضي ثم المستقبل وهكذا، حتى يتم عرض جميع القواعد اللغوية. وبالإضافة إلى هذه القائمة هناك قائمة طويلة أخرى من المفردات (أو الكلمات) التي يراد تدريسها على مدى البرنامج الدراسي. وتبدأ هذه القائمة بأكثر الكلمات شيوعا وأعلاها ترددا، تضاف إليها، فيما بعد، بصورة تدريجية، الكلمات الأقل استخداما، أو الكلمات التي ترد عادة في سياق خاص، كالسياق العلمي أو الأدبي أو التجاري أو غير ذلك. أما الموضوعات التي يجرى تناولها فهي عادة الموضوعات التي ترد على خاطر مؤلف الكتاب المدرسي، والتي يختار منها الموضوعات التي تحلو له لكي يضمنها هذه القواعد اللغوية والمفردات.

وكما هو ملاحظ، فإن البرنامج البنيوي برنامج خطي، أي أنه يقوم على افتراض أن أي نقطة تعليمية يجرى تعلمها عند ورودها في البرنامج، (وبالتالي في الكتاب المدرسي). ولمحاولة التغلب على هذا الضعف تخصص بعض أجزاء البرنامج للمراجعة بعد تدريس كل مجموعة من النقاط اللغوية. والحق يقال إنه جرت في الآونة الأخيرة محاولات للتغلب على هذا الضعف بصورة افضل، عن طريق تقديم ما يسمى بالبرنامج الحلقي[14]، بمعنى أن يتم ترتيب مفردات البرنامج بطريقة تسمح للمفردات بالظهور في مراحل

تالية من البرنامج.

2- البرنامج الوظيفي

البرامج الوظيفية كثيرة جدا، وقد ازدادت عددا في الآونة الأخيرة بعد انتشار الطريقة الوظيفية في تدريس اللغات الأجنبية. وكمثال على البرنامج الوظيفي سنتناول بالعرض المكونات الأساسية لهذا البرنامج، كما وردت على لسان فان آيك[15]، وهي كما يلي:

- المواقف التي تستخدم فيها اللغة الأجنبية، بما في ذلك الموضوعات التي سيجرى تناولها.
- النشاطات اللغوية التي سينهمك المتعلم فيها.
- الوظائف اللغوية التي يؤديها المتعلم.
- ما سيقوم به المتعلم في كل موضوع من الموضوعات.
- الأفكار أو المفاهيم العامة التي سيتعامل معها المتعلم.
- الأفكار الخاصة ذات العلاقة الوثيقة بالموضوعات.
- الأشكال اللغوية التي سيستخدمها المتعلم في التعبير عن الوظائف والأفكار والموضوعات.
- المهارة التي سيقوم عليها أداء المتعلم.

طريقة التدريس:

لقد أشرنا إلى طرائق التدريس تفصيلا في الفصل السابق، فلا داعي لتكرار ذكرها هنا.

الكتاب المدرسي:

ظل الكتاب المدرسي لسنوات طويلة الأداة الوحيدة تقريبا-باستثناء اللوح والطباشير والقلم والورق-التي يستخدمها المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. ففي الطريقة التقليدية لم يكن هناك سوى كتاب واحد هو الكتاب المقرر، والذي كان، كما أسلفنا، هو المنهج بكل محتوياته من أهداف، وبرنامج دراسي، وموضوعات، ومادة تعليمية، وتدريبات الخ. ولم يكن وقتذاك كتاب للمتعلم، وكتاب آخر للمعلم، وكتاب للتدريبات، بل كان كل ذلك يوجد بين دفتي كتاب واحد.

ومع ظهور الطريقة البنيوية، واتخاذها أسسا علمية (لغوية وسيكولوجية)، ظهرت الحاجة إلى كتاب للمعلم يكون مرشدا وهاديا له في عمله، ودليله للسير بالبرنامج الدراسي، وكتاب للطالب من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة. وظهرت كذلك كتب للتدريبات، وكتب للقراءة الإضافية، وكتب للقراءة الحرة وغيرها. وعندما ظهرت الطريقة التواصلية ظلت هذه الأنماط من الكتب وغيرها على حالها.

ولكن ما يعنينا في المقام الأول هنا هو محتوى الكتاب المدرسي. ومحتوى الكتاب المدرسي-المتمثل في المادة اللغوية التي يراد للطالب تعلمها من خلال كتاب الطالب والكتب الأخرى المساندة له-هو التجسيد الحي للبرنامج الدراسي، والوسيلة التي يؤمل أن يتم من خلالها تحقيق أهداف المنهج. وقد انصب الاهتمام، على الدوام، عند المعنيين من مخططي المناهج والبرامج الدراسية، ومؤلفي الكتب، والمدرسين، وغيرهم من ذوي العلاقة التربوية، على نقطتين هامتين ما: اختيار المادة التعليمية وترتيبها أو تدريجها. ففي الطريقتين التقليدية والبنيوية كان اختيار المادة التعليمية، وكذلك ترتيبها، يتمان على أساس إعداد مضمون لا يعدو أن يكون «تمثيلا»، وتوضيحا، وتطبيقا للقواعد اللغوية، والأنماط اللغوية فحسب. وأضافت الطريقة البنيوية إلى ذلك اختيار الكلمات الجديدة، وترتيبها حسب درجة سهولتها أو صعوبتها ومدى شيوع استخدامها. وهذا يعني أن الموضوعات كانت «مصطنعة» لتتلاءم مع القواعد اللغوية والمفردات التي يراد تدريسها، وبالتالي فإن «اللغة» التي يستخدمها الكاتب بعيدة عن اللغة الحياتية، أو اللغة الأصلية كما تستخدم في الأغراض والوظائف العامة، بل كما تستخدم في الموضوعات العلمية أو الاجتماعية أو الأدبية.[16] وبعبارة أخرى، فقد كانت لغة غير طبيعية تتسم بالرسمية والحياد بالنسبة للاستخدام الفعلي. صحيح أن الكتاب المدرسي كان-في الطريقتين التقليدية والبنيوية-يضم نصوصا أدبية وعلمية واجتماعية وحياتية منوعة، ولكن ذلك لم يكن يتم إلا في المراحل الأخيرة من عملية تعلم اللغة الأجنبية.

أما في المنهج الوظيفي /التواصلي فقد اختلفت الصورة إلى حد كبير. وأصبح اختيار المادة التعليمية يتم باللغة الأصلية، أي تلك التي يستخدمها الناس فعلا بما فيها من أبعاد رسمية وغير رسمية. وعلى الرغم من أن

هذه اللغة تشذب وتعدل وتنتقى انتقاء يتناسب مع الموقف التعليمي (كمحادثة، أو قراءة قصة، أو حادثة، أو تقرير عن موضوع ما، أو وصف، أو طلب، أو موقف اجتماعي، إلى غير ذلك). إلا أنها تظل على الدوام لغة طبيعية لا يقال عنها «إنها لغة كتب مدرسية».

لكن القضية التي لم تحل بعد في الطرائق والمناهج الوظيفية هي قضية ترتيب النقاط التعليمية التي يراد تضمينها في الكتاب المدرسي. فعندما كان هذا الترتيب يقوم على القواعد اللغوية كان الأمر أكثر سهولة. فالقواعد اللغوية تظل محدودة مهما كثرت، وكانت ترتب وفق أجزاء الكلام، وأنواع الجمل، وأدوات الربط، والتحويل من صيغة إلى أخرى وغير ذلك. أما الآن، فإن الوظائف اللغوية، والموضوعات، والأفكار، غير محدودة، ولا يمكن حصرها. ومن يقوم بترتيبها وحصرها كمن يقوم بعد النجوم وترتيبها!! ولما كان الأمر كذلك فقد ارتأى الكثيرون، ممن يعنيهم الأمر، ترتيب المادة التعليمية بالتركيز إما على الوظائف، وإما على الموضوعات، وإما على الأفكار. ولا يعني هذا أن الوظائف والموضوعات والأفكار لا يمكن ترتيبها في فئات عامة. فقد تم هذا فعلا بالنسبة للوظائف اللغوية[17]، كما تم بالنسبة للموضوعات[18] والأفكار[19]. ولكن القضية تتعلق بتفاصيل الوظائف، والموضوعات، والأفكار المتعددة والمتفرعة التي لا حدود لها. وقد جرت محاولة التغلب على ذلك بترتيب مادة الكتب الدراسية على طريقة التركيز على جانب معين كما أسلفنا.

التقنيات التربوية[20]

مفهوم التقنيات التربوية يشير إلى الوسائل التعليمية الحديثة التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم. وهو بذلك يشير إلى الأجهزة التعليمية كالمسجلات، والأشرطة، وجهاز التلفاز، والفيديو (مؤخرا)، والحاسبات الآلية الصغيرة والكبيرة. ومن جهة أخرى فإن مفهوم التقنيات التربوية يعني كذلك البرامج والمواد التعليمية التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم مثل المواد المسجلة على الأشرطة، السمعية منها والبصرية.

غير أن مفهوم التقنيات التربوية، بصورة أكثر شمولا، يشير إلى كل الأساليب التدريسية (المستحدثة): فالتركيز على التفاعل (interaction) بين

الطالب والمدرس، والطالب وطالب آخر، وحتى بين الطالب والنص المكتوب، تقنية تربوية. وكذلك ربط ما يجري داخل الفصل بالحاجات الفعلية والحياة العملية خارج هذا الفصل، والبعد عن أسلوب المحاضرة، وتعويد الطلبة على المناقشة، والتعبير عن آرائهم، وإشراكهم في النشاطات الصفية واللاصفية، وأساليب محاكاة الحياة العملية، ولعب الأدوار، والتعليق على الصور والأشكال والخرائط والجداول الإحصائية والرسوم البيانية، وتحويل المادة المكتوبة إلى جداول وأشكال ورسوم بيانية-كلها تقنيات تربوية حديثة إلى حد كبير-.

وفي تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ارتبط مفهوم التقنيات التربوية ومدى استخدامها داخل الفصل وخارجه-بصورة فردية أو جماعية، وبمشاركة المدارس أو من دون هذه المشاركة-بطرائق التدريس المتبعة في وقت من الأوقات. ومن جهة أخرى فإنه يمكن تقسيم التقنيات التربوية بصورة عامة إلى أربعة أنواع هي:-التقنيات المنهجية التي تشكل جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي ذاته.-التقنيات اللامنهجية التي لا تكون عادة في صلب المنهج الدراسي، ولكنها تشكل عاملا مساعدا يلجأ إليه المدرس أو الطالب من أجل تعزيز التعليم /التعلم وتدعيمه وتمهيد الطريق لتعليم / تعلم جديد.

- التقنيات المنهجية واللامنهجية التي يعدها المدرس من أجل تقديم خدمة أفضل لعملية التعليم والتعلم.

- التقنيات المنهجية واللامنهجية التي يعدها الطالب من أجل زيادة التدرب على ما يجرى تعلمه، أي لتعزيز التعلم.

في الطريقة التقليدية لم يكن هناك ما يمكن أن يسمى تقنيات تربوية سوى المادة المكتوبة (أو كتاب القراءة)، والورق، والقلم، وإصبع الطباشير. فالتقنيات بمفهومها الحديث لم تكن قد ظهرت بعد، وكان عدد دارسي اللغات الأجنبية قليلا نسبيا، كما كانت أهداف تعلم هذه اللغات محدودة للغاية. لذلك لم تكن هناك تقنيات مصاحبة، منهجية أو لامنهجية، من إعداد المدرس أو الطالب.

وبظهور الطريقة البنيوية (أو السمعية الشفوية)، والتي صادف استخدامها إنتاجا هائلا للأجهزة الإلكترونية، بدئ باستخدام المختبر اللغوي، وأجهزة التسجيل السمعية، ثم التلفاز التعليمي في وقت لاحق. وبعد استخدام

الطريقة الوظيفية التواصلية، ظهرت أجهزة الحاسب الآلي، فأضيفت هي والمواد التعليمية المناسبة لها إلى القائمة.

لقد جرى استخدام التقنيات التربوية في البلدان المختلفة، ومنها بعض البلدان العربية كالكويت، في المجالات الأربعة المذكورة سابقا(21):

أ- ففي المجال المنهجي: استخدمت التقنيات التالية في الطريقة البنيوية:

- الشريط العادي وشريط الكاسيت اللذان يستخدمان في تدريس الأصوات الجديدة، والمفردات، والأنماط اللغوية، واستيعاب الكلام المسموع، واختبارات الاستماع، وحتى القراءة. كلها تكون عادة مسجلة بأصوات الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية.

- بطاقات القراءة لتعليم الأصوات اللغوية، والمقاطع، والكلمات، والجمل الجديدة للمبتدئين من التلاميذ.

- الصور الحائطية المكبرة للأشخاص والأشياء والمواقف والأحداث، بحيث يتسنى للتلاميذ وصفها والتعليق عليها.

- الصفائح الشفافة باستخدام جهاز العرض العلوي لتكبير الكتابة والمواقف والصور.

- صور الأفلام الثابتة والحلقية والأفلام المتحركة لجعل اللغة التي يجرى تعلمها أكثر واقعية وحيوية وتحبيبا للتلاميذ في اللغة الإنجليزية.

- المجسمات البلاستيكية للحيوانات والنباتات والفواكه والأشياء الأخرى.

- الأشياء الحقيقية سواء أكانت من داخل الفصل (كتب وأقلام وحقائب وأبواب ونوافذ.. . الخ) أم من خارجه مثل الملابس والمواد الأخرى بأحجامها الطبيعية.

وبظهور الطريقة الوظيفية استخدمت الأشرطة المسجلة بطريقة متزايدة (شريط للمدرس وآخر للطالب)، وكذلك الصفائح الشفافة والحقائب (الرزم) التعليمية، وبطاقات القراءة، والحروف، والأرقام، والقصص

ب- في المجال المصاحب للمنهج: في الطريقة التركيبية استخدمت التقنيات التالية:

- الأغاني والمنظومات والأشعار، وحتى أجزاء من مسرحيات من خارج المنهج مسجلة على أشرطة.

- المختبر اللغوي لأغراض التعزيز ومعالجة الأخطاء والاختبارات.

- الصور والقصاصات المجموعة من الصحف والمجلات.
- قصص القراءة الإضافية والحرة.

وفي المنهج الوظيفي يستخدم التلفاز التعليمي وأشرطة الفيديو، والأفلام، وأشرطة المختبر اللغوي، والمعلقات، والملصقات، والأشياء الطبيعية، والعاب الحاسب الآلي، بالإضافة إلى القراءة الحرة.

ج- في مجال ما يعده المدرس: في الطريقة البنيوية، وبالإضافة إلى ما ذكر سابقا مما يكون بعضه جاهزا مع المادة التعليمية أو يكون من إعداد المدرس، يعد المدرسون المواد التالية:

- تسجيلات صوتية بأصوات الناطقين باللغة الأجنبية.
- المجسمات واللوحات والصور الكبيرة والقوائم التوضيحية والجداول الخ.
- ناديا للغة الأجنبية في المدرسة يضم الكثير من الألعاب اللغوية.

وقد ازداد الاهتمام بهذه الوسائل عند استخدام الطريقة الوظيفية، فأخذ المدرسون يعدون اللوحات والملصقات للمساعدة في المناقشة الشفوية وكتابة الإنشاء، والرسومات والأشكال التي تكون قصة متصلة أو موقفا حياتيا معينا وتستخدم كذلك في الوصف والمحادثة والنشاطات الصفية الأخرى. كما استخدمت المجلات والصحف (من مكتبة المدرسة مثلا) للحصول على المعلومات والآراء. كما أن من الممكن إجراء مسح لموضوع من البيئة يتناسب مع المستوى الفكري واللغوي للطلبة، بالإضافة إلى اختيار كتب قراءة حرة إضافية من مكتبة المدرسة أو خارجها، وكذلك تسجيلات من الإذاعة والتلفاز، ولوحات خاصة بالقواعد والوظائف اللغوية، وكذلك طوابع البريد والصور والخرائط والرسوم البيانية، والإفادة من المجلات والصحف القديمة المتوافرة في مكتبة المدرسة أو من خارجها، وتشجيع الطلبة على المراسلة باللغة الأجنبية، وتسجيل الإعلانات من السينما أو التلفاز أو الإذاعة أو من الشوارع، وأخيرا تعويد الطلبة على الملفات الخاصة بمختلف أنواع المعلومات.

د- في مجال ما يعده التلميذ: من أهم الوسائل، التي كان التلاميذ يعدونها في الغالب بالطريقة البنيوية، ما يلي:

- إعداد ألبومات الصور والكلمات والجمل ومجلات الحائط.

- المشاركة في برامج الإذاعة المدرسية باللغة الأجنبية.
- إقامة (مركز خدمات اللغة الأجنبية) في بعض المدارس للرد على استفسارات التلاميذ حول الكلمات والتراكيب اللغوية.
- الاشتراك في المسابقات اللغوية.
- التحدث عن الرحلات المدرسية باللغة الأجنبية.
- المشاركة في نشاطات وألعاب النادي الإنجليزي.

وبظهور الطريقة الوظيفية ازداد الاهتمام بالوسائل التي يعدها التلميذ، والتي تهدف إلى إشراكه بصورة أكثر إيجابية إلى زيادة تفاعله مع اللغة الأجنبية. ومن جملة هذه الوسائل، بالإضافة إلى ما ذكر سابقا، ما يتعلق بربط الدرس القديم بالدرس الجديد (مثل الصور، والرسومات، وقوائم المعلومات، والتسجيلات من الإذاعة والتلفاز). ومنها ما يساعد على عرض الدرس الجديد (مثل القصاصات والأشياء الطبيعية، والطوابع، واستخدام القاموس للتدرب على كلمات الدرس الجديد)، أو على تعزيز تعلم درس جديد (مثل القصاصات من وسائل الإعلام، ورسائل الأصدقاء، والإعلانات، والخلاصات، والتسجيلات الصوتية، بأصوات مختلفة). كما أن هناك وسائل خاصة بالنشاطات اللغوية (مثل مركز معلومات اللغة الأجنبية داخل المدرسة). وأخيرا وسائل تشجيع التعلم الذاتي (مثل مختارات القراءة من المكتبة، والقاموس الذاتي، وكراسة الملاحظات، وعمل ملف المعلومات باللغة الأجنبية).

النشاطات داخل الفصل وخارجه:

إن من أهم جوانب المنهج تلك النشاطات التي يقوم المتعلم بها داخل الفصل أو خارجه، والتي تؤدي في مجموعها إلى تعلم اللغة الأجنبية. وقد أشرنا إلى مختلف هذه العمليات عند الحديث عن الأهداف السلوكية المتمثلة في المهام التي ينبغي على الطلبة إتقانها، ومن خلال البرنامج الدراسي ومفرداته، وطريقة التدريس المتبعة، والمادة التعليمية، واختيارها وتنظيمها، والتقنيات التربوية المنهجية واللامنهجية (أو المصاحبة) المتضمنة في الكتب والمواد التعليمية المقررة، والوسائل الأخرى التي يعدها المدرس والطالب تحقيقا وتعزيزا لعملية التعليم والتعلم ووصولا إلى الأهداف

المرسومة.

وفي هذا الجزء سنتناول مختلف هذه النشاطات، كما يفترض أن المنهج يقوم بتحديدها من منظور الطالب / المتعلم نفسه ودوره فيها. ففي الطريقة التقليدية والطريقة البنيوية كانت النشاطات التعلمية تتمحور حول المدرس. وكان هذا يعني أن المدرس هو«الوسيط» الوحيد الذي لا بد لكل تعلم من أن يمر من خلاله أو عن طريقه. فالمتعلم أو التلميذ جالس أمامه لا يقوم بأي عمل بانتظار ما يقوم به المدرس. وهذا هو الذي يوجه الأسئلة، وهو الذي يطلب من هذا الطالب أو ذاك أن يجيب عنها وفيما عدا ذلك على الطلبة جميعا أن يظلوا صامتين. ومن الطبيعي والحالة هذه أن نفترض أن «التفاعل» بين الطالب واللغة التي يتعلمها يظل محدودا ما دام لا خيار له في هذا التعلم.

ولكن، ما هي هذه النشاطات ؟

في الطريقة التقليدية، أو في الطرائق التي سبقت الطريقة البنيوية، كان الاهتمام ينصب على تدريب الطالب على استظهار الكلمات الجديدة ومعانيها باللغة الأصلية، وقيام المدرس بشرح وتحليل القواعد اللغوية، وإعطاء تدريبات عليها. بعد ذلك يطلب المدرس قراءة نص من النصوص، أو يقرأه هو، وقد يتخلل القراءة ترجمة كلية أو جزئية. ثم يعود إلى مزيد من التدريبات الكتابية. وبين هذا وذاك، يجرى استظهار تشريفات الأفعال والأسماء، وتعاريف المفاهيم اللغوية (كالجملة وأنواعها، وأنواع الأسماء، وأجزاء الكلام، وغير ذلك).

أما في الطريقة البنيوية فقد كان كل تدريب، فضلا عن كونه يتم بمبادرة من المدرس في جميع الأحوال، يقوم على طرح سؤال (أي مثير، وفق المفاهيم السلوكية) تعقبه إجابة من الطالب، يليها تعزيز وتشجيع، أو تصحيح من المدرس، أو ترديد أنماط لغوية صحيحة أو بعض المفردات. صحيح أن الدرس كان يقسم إلى مراحل تبدأ بمراجعة الدرس السابق، ثم عرض للتراكيب والمفردات الجديدة، ثم قراءة، وكتابة، وتدريبات، وواجبات منزلية. لكن ذلك كله كان يتم بطريقة «مبرمجة» يفترض ألا تسمح للطالب بارتكاب الأخطاء لان كان يرتكبها على أي حال.

ففي الحالتين السابقتين كان التركيز يجرى على التراكيب والأنماط

اللغوية بصورة مجردة عن أي استخدام حياتي أو اجتماعي للغة إلا في أضيق الحدود (كالاستخدامات اليومية داخل غرفة الدراسة مثل التحية، أو الوظائف اللغوية القريبة من حياة الطالب والنابعة، على أي حال، من التراكيب اللغوية ذاتها كالطلب، والوصف، والتقرير، وما إلى ذلك).

أما الطريقة الوظيفية فمحورها المتعلم لا المعلم. والسؤال الذي تطرحه هذه الطريقة هو: ما هي الوظائف اللغوية التي ينبغي على المتعلم أن يتعلمها حتى يستطيع التحادث والتواصل مع الآخرين في المواقف التي تستدعي استخدام اللغة الأجنبية؟ ومن هنا فان المحتوى الذي تتضمنه لغة التعليم والتعلم هو المجتمع والحياة وما يتم فيها من نشاطات. أما الدرس فإنه يتمحور حول هذا المحتوى وما ينبثق منه من وظائف لغوية في المواقف المختلفة. وهنا لا يطلب من المتعلم التدرب على قوالب لغوية جامدة، بل يطلب منه التعبير عن الوظائف المختلفة كالتقرير، والوصف، والسؤال، والموافقة، وعدم الموافقة، والرفض أو القبول، والاستفسار، والثناء، والاعتراض، وطلب السماح أو الإذن، والتعبير عن مشاعر الفرح، والحزن، والرضا، والرغبات، والتنظيم، والتخطيط، وغير ذلك. ومن هنا فقد تغير الدور الذي يقوم به المدرس في هذه الطريقة. فلم يعد هو الذي يقدم كل شئ في جميع المواقف، بل أصبح يترك الأمر، في معظم الأحوال، للدارسين لمحاولة التعبير عن أنفسهم، حتى لو ارتكبوا أخطاء في محاولاتهم تلك. ومن هنا أيضا تحولت عملية التعلم من مجرد تلق إلى مشاركة وتعبير. وأصبح المنهج، الذي لا يأخذ هذه العمليات بعين الاعتبار، لا يعبر عن فلسفة التعلم وأهدافه.

الاختبارات:

ما زالت الاختبارات، حتى الآن الوسيلة الرئيسة لمعرفة مدى تمكن الدارسين من محتوى ما يجرى تعليمه، على افتراض أن ما يجري تعليمه هو تحقيق لأهداف وغايات المنهج. ومن هنا فإن أي تغير في الأهداف-كان يتحول الاهتمام من إتقان القوالب والصيغ النحوية إلى تكوين ملكة التواصل-لا بد من أن ينعكس على أساليب الاختبار.[22]

في الطرائق السابقة-التقليدية والبنيوية-كان الاهتمام ينصب كما أسلفنا-

على إتقان الأشكال أو البنى اللغوية، مع اهتمام قليل ومتأخر باستخدام اللغة. لذلك كانت الاختبارات تركز على المفردات، والتراكيب اللغوية، وفي مراحل متأخرة، على كتابة الإنشاء، واستيعاب الكلام المسموع.

وبظهور الطريقة الوظيفية، ازداد الاهتمام باختبار الاستخدامات والوظائف اللغوية في مواقف الحوار الشفوية، واختبار التعبير الكتابي كالوصف، والقصص، والرسائل، والتلخيص، وإعداد النقاط الرئيسة حول موضوع أو موقف ما.

لكن الملاحظ أنه، رغم التغير الذي طرأ على طرائق التدريس وعلى محتوى التعليم في اللغات الأجنبية، وعلى الوسائل والتقنيات المستخدمة، لم يصاحب ذلك تطور مماثل في طرائق الاختبار. حتى في ظل المنهج الوظيفي، ما زال التركيز في معظمه قائما على المفردات والقواعد اللغوية المنفصلة عن السياق التواصلي. كما أن الاختبارات الشفوية لاختبار استيعاب الكلام المسموع ولاختبار القدرة على الحديث ما زالت محدودة إن لم تكن غائبة كليا.[23] وسوف نعود إلى هذا الموضوع في الفصل التالي.

التقويم والمتابعة والتطوير:

التقويم والمتابعة والتطوير عناصر آلية، لا غنى عنها، لرصد عمليات بناء المنهج وأهدافه، وتنفيذه، ودور منفذيه فيه، والتغذية الراجعة التي يقدمها هؤلاء المنفذون من خلال تعاملهم مع عناصر المنهج. وهذه الآلية هي التي تحدد نجاح المنهج أو فشله، كما تحدد مدى قابليته للتغير ومواكبة اتجاهات المجتمع وتوجهاته، ومواكبة التطورات العلمية في مجال علم اللغة، ونظريات التعلم، ونظريات استخدام اللغة في المجتمع، وكذلك المستجدات التقنية التي يمكن الإفادة منها في تحسين الأداء.

وغني عن القول إن مثل هذه الآلية لم تكن مستخدمة في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية قبل ظهور الطريقة البنيوية التي باستخدامها بدأت عمليات تقويم المنهج، ومتابعة تنفيذه وتطويره، تتخذ أسلوبا علميا، تمثل في الإفادة من التغذية الراجعة حول مدى تقبل المعلمين المنهج، وتمثلهم إياه، ومدى ملاءمة المادة، وطرائق الاختبار للدارسين، وكذلك في إجراء التعديلات والمراجعات على المادة العلمية (محتوى المنهج) وفق حاجات المواقف وأوضاع

التعليم والتعلم. وفي الوقت ذاته وفقا للدراسات والتجارب العلمية التي أخذت تجرى في المختبرات وفي الميدان على المتعلمين أنفسهم، وكذلك وفقا للمستجدات التقنية (كاستخدام التلفاز التعليمي والفيديو على سبيل المثال)، والمستجدات العلمية (كإجراء تعديلات على المادة العلمية وفقا للنظريات المعرفية في علم النفس التعلمي).

وبتبني الطرائق الوظيفية أخذت آلية التقويم والمتابعة والتطوير دورا أكثر أهمية، وأخذ التركيز ينصب على الدارسين أنفسهم، وعلى تطوير النشاطات التي يمكنهم القيام بها، وعلى الفروق الفردية، والتعلم الذاتي، والإفادة من ذلك في تعديل ومراجعة وتغيير البرامج الدراسية، والمواد التعليمية، وأساليب الاختبار، والتقنيات التربوية (كاستخدام الحقائب والرزم التعليمية، ومحاولات إدخال الحاسب الآلي، على سبيل المثال).

ولعل من المناسب أن نختم هذا الجزء من آلية التقويم والمتابعة والتطوير، كأحد مكونات المنهج، بتعداد بعض «القيم»، التي يطرحها البعض حول دور هذه الآلية: وهذه القيم هي:

- قيمة البرنامج الدراسي: هل يمثل أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج، وهل يعتبره المختصون كذلك ؟

- قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المشابهة: هل البرنامج أفضل من السابق، أو هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة الحالية فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمته للدارسين ولحاجات المجتمع ؟

- قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر كي يصبح «مثاليا». كيف نجعله يسير بصورة أفضل وأكثر فعالية، وكيف يمكن تشكيله بصور مختلفة لكي يؤدى إلى نتائج فعالة؟

- قيمة البرنامج من حيث قدرته على تسهيل مهمة صانع القرار.

هل يحقق الشروط الأربعة المذكورة وبالتالي يسهل على المسؤول اتخاذ القرار؟[24]

الهوامش

(1) انظر بيرد (Byrd, Donald)، 1986، ص6

(2) انظر ياكوبوفتس (Jackobovits)، 1971، المقدمة.

(3) انظر المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1983، ص 2

(4) انظر على سبيل المثال (Michael West's Supplementary Readers-Longman) التي كانت شائعة الاستخدام في الخمسينات من القرن الحالي بشكل خاص، والتي ما زالت مستخدمة حتى الآن في كثير من بلدان العالم.

(5) انظر روبرتسون (.Robertson,A.S)، 1971، ص 564، انظر يالدن (. (Yalden Janice، 1983، ص 18

(6) انظر وزارة التربية بدولة الكويت، 1976، ص 9

(7) انظر المرجع السابق، ص 10- 17

(8) انظر المرجع السابق، ص 21

(9) انظر المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1983، ووزارة التربية، (1985).

(10) انظر هوواط وترينتشر (.Howatt,A.P.H. & Trencher,P)، 1969، ص 9

(11) انظر بلوم وآخرين (Bloom,B. et al)، 1975

(12) انظر تفاصيل مثل هذه الأهداف في المرجعين المذكورين في الملاحظة رقم (9).

(13) انظر يالدن (Yalden, Janice)، 1983، ص 17

(14) انظر هواط وترنتشر (.Howatt,A.P.H. & Trencher,P)، 1969، ص 17

(15) انظر فان ايك (.Van Ek,J.A)، 1975، ص 5

(16) انظر على سبيل المثال سلسلة (Longman's Graded Structural Readers)

(17) انظر على سبيل المثال هاليدي (.Halliday,M.A.K)، 975 1، ص 8 1-22.

(18) انظر على سبيل المثال هوواط وترنتشر (.Howatt,A.P.H. & Trencher,P)، 1969، ص 21.

(19) انظر على سبيل المثال ولكنز (Wilkins, David)، 1978

(20) انظر علي حجاج (1986)، ص 1- 2

(21) انظر علي حجاج وزملاءه (Hajjaj,A. et al)، 1985، ص 1- 8

(22) انظر بورتر (Porter, Don)، 1986، ص 43

(23) انظر بيرد (Byrd, Donald)، 1986، ص 21

(24) انظر تلماج (Talmage, Harriet)، 1985، ص 1- 8

8 نحو منهجية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية

مقدمة

تعرضنا في الفصول السابقة، ببعض التفصيل، للأسس والممارسات التي تقوم عليها عملية التعليم والتعلم في مجال اللغات الأجنبية من مختلف جوانبها النظرية والتطبيقية والتقنية. وسنحاول في هذا الفصل التعرف على منهجية جديدة في هذا المجال. وينبغي، بداية، أن نشير إلى أن كلمة «جديدة» هنا لا تعني بالضرورة أن نشط في التفكير، ونحاول اختراع منهجية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية لم يسبق لأحد أن فكر فيها من قبل. ويرجع هذا لعدة أسباب: أولها: أن اقتراح أي منهجية لا يتأتى من فراغ، وإنما يكون مبنيا على أسس نظرية وفلسفية قائمة سواء أكان ذلك بالنسبة لنظريات علم اللغة، أم لنظريات التعلم، أم للفلسفة التي يتبناها المجتمع والمسؤولون بالنسبة لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية. وثانيها: أن اقتراح أي منهجية ليس عملا نظريا مجردا عن الواقع، إذ لا بد له من أن يأخذ بعين الاعتبار الممارسات التربوية القائمة، والإفادة من إيجابياتها، ومحاولة تحاشي ما يشوبها

من سلبيات. وثالثها: أن مثل هذه المنهجية لا بد من أن تتسم بالمرونة الكافية بحيث يمكن تطبيقها في ظروف تختلف باختلاف البيئات التربوية المستهدفة، وهذا يعني النظرة الواقعية التجريبية التي يمكن قبولها وتمثلها من قبل المدرسين المعنيين بتطبيقها. أما رابعها وآخرها فهو أن مثل هذه المنهجية لا بد من أن تتسم بالبساطة واليسر حتى يسهل فهمها على المعنيين بتدريس اللغات الأجنبية، وبالتالي تزيد قدرتها على إثارة الاهتمام بها وتقلبها.

المبادئ الأساسية

إن الجديد في المنهجية المقترحة يعني عدم الوقوف عند قالب نظري، بل يعني تعايش مختلف هذه القوالب في إطار جديد يقوم على أساس الواقع والتجربة من جهة، والمتغيرات التربوية والاجتماعية والتقنية من جهة أخرى. وعلى ذلك فإن المنهجية المقترحة ترتكز على خلفية أساسها الأمور التالية:

1- إعادة النظر في طرائق التدريس المختلفة. السابقة منها والقائمة، كمحاولة تهدف إلى تحديد الإيجابيات التي يمكن الإفادة منها، رغم اختلاف الزمان والمكان والأهداف التربوية.

2- خصوصية عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، واختلاف ذلك عن عملية تعليم وتعلم المواد الأخرى، بل حتى عن تعليم وتعلم اللغة القومية. ففي البلاد العربية، على سبيل المثال، هناك خصوصية ثقافية تتمثل في الاهتمام بالبعد الثقافي العربي والإسلامي حتى في تدريس اللغات الأجنبية، والابتعاد ما أمكن عن المناطق الثقافية الحساسة التي قد تتعارض مع هذه الثقافة.

3- محدودية الوقت الرسمي المتاح لدارس اللغة الأجنبية، واستمرار النظرة !إلى اللغة الأجنبية كأنها «موضوع» آخر من الموضوعات الدراسية كالمواد العلمية أو الاجتماعية أو الإنسانية الأخرى. وهنا تبرز أهمية البعد اللاصفي، وخصوصا في عالم يتميز بوسائل الاتصال، وسهولة انتقال المعلومات، وأهمية ذلك وظيفيا في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية داخل المدرسة، وفي تنمية التعلم الذاتي ودور طريقة التدريس في ذلك.

4- إعادة النظر في دور التقنيات التربوية ومفهومها واستخدامها، وأهمية جعل هذا الاستخدام جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم لا مجرد عامل مساعد، وبالتالي تعميق فهم دورها لدى المعلم والمتعلم مما يحفز على جعلها أكثر فعالية، ويفسح المجال للإفادة من التقنيات المستجدة.

5- إعادة النظر في الاختبارات المدرسية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بحيث لا تكون، كما هو الحال في الوقت الحاضر، مجرد أداة لقياس معرفة الطالب ببعض الجوانب اللغوية، بل تصبح مقياسا لأدائه في مختلف مجالات اللغة. وفي هذا الصدد، إذا كان من المفترض أن تعكس الاختبارات ما يدرس فعلا، وإذا كان هذا التدريس منصبا على تحقيق أهداف التواصل، على سبيل المثال، فلماذا لا تكون الاختبارات كذلك؟ ولماذا لا يكون هناك دور لطريقة التدريس في هذه الاختبارات؟

6- ضرورة التفريق بين «تعلم» اللغة و «دراسة» اللغة. فتعلم اللغة يعني في الأساس معرفة نظامها اللغوي الذي يتضمن أنظمتها الفرعية على المستوى الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي، واستخدام كل ذلك للتعبير عن الذات في كلام متصل لخدمة الأغراض التواصلية. وبطبيعة الحال فإن هذه المستويات لا تكون، في خلال عملية التعلم، منفصلة عن بعضها البعض، وإنما تأتى متكاملة ينال المتعلم منها في وقت ما بقدر ما رسم له في المنهج. أما دراسة اللغة فتتركز، في العادة، على دراسة كل مستوى على حدة دراسة تحليلية في الوقت نفسه الذي يفترض فيه أن يكون هذا الدارس لأنظمة اللغة على معرفة جيدة باللغة التي يقوم بدراستها.

7- إن أي منهجية حقيقية في تعليم اللغات الأجنبية ينبني أن تقوم على مبدأ أساسي مغاير، إلى حد كبير، لما هو متعارف عليه. فالمعروف أن تعليم اللغات الأجنبية يجب أن يأخذ بالاعتبار كلا من دور المعلم ودور المتعلم على حد سواء. إلا أن ما يجري عادة هو أن المدرس هو الذي يتولى توجيه الأسئلة بينما يتولى المتعلمون الرد عليها. وهذا يعني أن دور المتعلم يقتصر على إعطاء المعلومات التي يتطلبها سؤال المدرس. ولكن المطلوب هو أن يقوم المتعلم، بجانب ذلك بعمل شيء أو تأدية عمل، عن طريق استخدام اللغة، كالسؤال، أو إبداء الرأي، أو التعبير عن القصد، أو الموافقة، أو الرجاء، أو التمني، وغير ذلك من الأغراض التي تستخدم اللغة لتحقيقها.

8- وأخيرا، ضرورة أن تأخذ المنهجية الملائمة بعين الاعتبار استمرارية التعلم. فعملية تعلم اللغة، وتعلم اللغة الأجنبية بصورة خاصة، إذا أريد لها النجاح فلا بد من أن تقوم على الممارسة المستمرة غير المقيدة بزمن محدد، أو مكان محدد، نظرا لما تنطوي عليه عملية التعلم هذه من عمليات كثيرة أخرى مكونة إياها كالتذكر، والتدريب، والممارسة، والتعزيز، والتجربة والخطأ، مما لا يتأتى إلا إذا كانت تتم بصورة مستمرة ومتصلة، وفي جميع الأوقات.

العوامل التي تؤثر في طريقة التدريس وتتأثر بها

طريقة التدريس تمثل نقطة الارتكاز الرئيسة في أي منهجية لتعليم اللغات الأجنبية. ولنأخذ مثالا على ذلك: لماذا لا نترك للمدرس حرية الاعتماد على نفسه واختيار ما يشاء من المواد والطرائق لتأدية عمله ؟ إن سؤالا كهذا يعني أننا لا نعي ما ينطوي عليه تعليم اللغة من تعقيد، وأننا نعترف بأننا لا نستطيع تقديم أي مساعدة لهذا المدرس الذي سيحاول أن يجد طريقه في متاهة من النظريات والتطبيقات والأفكار المتعلقة بالموضوع، بينما لا نستطيع نحن مساعدته في اختيار البرنامج الدراسي أو المادة التعليمية المناسبة التي تحقق أهداف البرنامج.

ولقد كانت طريقة التدريس، حتى الآن، تفرض نفسها على المعلم والمتعلم. ففي البداية كانت الطريقة تقوم على دراسة اللغة، وما ينطوي عليه ذلك من تحليل، وتصريف أفعال، واشتقاق، وما إلى ذلك (في الطريقة المسماة الطريقة التقليدية)، لأن الكتب التي كانت تدرس لم تكن موجهة في الأصل إلى متعلمي اللغة الأجنبية، بل إلى الناطقين الأصليين بتلك اللغة. وعند ظهور الطريقة البنيوية، أو السمعية الشفوية، جرى تعميمها بحذافيرها عالميا دون النظر، على سبيل المثال، إلى الحاجات الخاصة، والخلفيات التعليمية للدارسين، أو إلى مدى حاجتهم إلى اللغة الأجنبية. وكانت النتيجة أن الطالب قد يتعلم عددا كبيرا من الأنماط اللغوية، ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها استخداما مناسبا لأغراض الحياة. وعند ظهور الطريقة الوظيفية، وهي التي تفترض كفاءة عالية في اللغة الأجنبية، وتجربة وخبرة واسعة في طرائق استخدامها، وخلفية ثقافية عن المجتمع الذي تستخدم

فيه هذه اللغة، لم تؤخذ هذه العوامل بعين الاعتبار، الأمر الذي أدى-عند تطبيق هذه الطريقة في بعض الدول العربية على سبيل المثال-إلى عدم إقبال المدرسين عليها إقبالا كافيا، وعدم قدرتهم على تطبيقها بصورة سليمة، واستخدامهم أساليب تنتمي إلى الطريقتين التقليدية والبنيوية. وفي اعتقادنا أن ذلك لم يحصل إلا لأن الطريقة التي اختيرت في كل مرة لم تدرس بعناية على ضوء العوامل التي تؤثر في اختيارها والتي تتأثر الطريقة ذاتها بها.

إن الطريقة توجه فلسفي يتألف من مجموعة من الفرضيات المترابطة التي تتعلق بطبيعة اللغة، وطبيعة تعليم اللغة وتعلمها. وهي تمثل في هذا وجهة نظر، وإعلان مبادئ عن مدى فعالية الخطة العامة لتنظيم مادة وأساليب تنفيذها[2].

فما هي تلك العوامل التي تؤثر في الطريقة وتتأثر بها؟

دعونا نحاول إيجازها فيما يلي:

1- الأهداف التعليمية:

لقد صاغت منظمة اليونسكو (عام 1975) الأهداف العامة لتعليم اللغات الأجنبية، وذكرت أنها تتمثل في «التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي، ومعرفة الأدب والثقافة، وتنمية التفاهم الدولي، واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب من خلال الاتصال ببنى ومفاهيم وعلاقات لغة أخرى».[3] ويتفق التربويون على تقسيم هذه الأهداف إلى قسمين: أهداف تربوية تتعلق بتنمية الشخصية من خلال التعرض لأنماط لغة أخرى، وأهداف لغوية سلوكية تتمثل في معرفة نظام وطريقة استخدام لغة أجنبية بعينها.[4] ولا بد لطريقة التدريس، كنقطة انطلاق في رسم منهجية تعليم وتعلم اللغة الأجنبية، من أن تتأثر بهذه الأهداف وتؤثر فيها، وخصوصا بالنسبة إلى الحد الذي ينبغي الوقوف عنده في تحقيق أهداف برنامج من برامج تعليم اللغة الأجنبية.

2- البرنامج الدراسي (Syllabus)

لقد تطورت فكرة البرنامج الدراسي، وتراوحت بين غياب البرنامج غيابا تاما، اعتمادا على الكتب المختارة لتدريس اللغة الأجنبية (كما في الطريقة التقليدية)، إلى برنامج يعتمد على المحتوى اللغوي-النحوي

والصرفي، وربما الصوتي أيضا-وقد تصحبه قائمة بالكلمات التي سيجرى تدريسها (كما في الطريقة البنيوية)، إلى البرنامج الوظيفي الذي يحدد الوظائف اللغوية، والأدوار الاجتماعية، والأفكار والأساليب البلاغية، وحتى أنواع اللغة المستخدمة في الأوساط الاجتماعية المختلفة، وفي أقاليم الدولة المختلفة (كما في المنهج الوظيفي التواصلي).[5] ويزيد البعض على ذلك الموضوعات التي يدور حولها الكلام، وقواعد التهجئة والترقيم والتنقيط والمكونات الصوتية.[6]

وتلعب الطريقة المقترحة للتعليم دورا هاما في تحديد هذه المكونات. فالطريقة السمعية الشفوية كانت تكتفي بالبرنامج النحوي (وقائمة الكلمات) اعتمادا على أن الاستخدام اللغوي سيكون النتيجة الطبيعية لتدريس هذا البرنامج. بينما تركز الطريقة الوظيفية على البرنامج الوظيفي، والأدوار، والأفكار، والأساليب البلاغية، اعتمادا على أن المتعلم سيستطيع استنتاج النظام اللغوي واستخدام الكلمات المناسبة بطريقته الخاصة. ولكن الدراسات الحديثة [7] تدل على أن المتعلم يستفيد من التعلم الواعي كما يستفيد من التعلم الذي يتم على هامش الشعور. وهذا ما ينبغي أن ينعكس على طريقة التدريس المقترحة.

3- المواد التعليمية:

المواد التعليمية هي الترجمة الفعلية لمكونات المقرر وفق التوجه الفلسفي لطريقة التعليم المتبناة. وقد كانت الطريقة التقليدية تقتصر على نصوص أدبية تجري دراستها وتحليلها لغويا، في حين كانت الطريقة التركيبية تتبنى نصوصا أعدت خصيصا لتناسب الأنماط اللغوية المقترح تدريسها. أما الطريقة التواصلية فتتبنى نصوصا متعددة تؤخذ من الحياة الواقعية وتعبر عن طريقة استخدام اللغة فيها، أو على الأقل تحاكي ذلك. وهذا يعني أن الطريقة البنيوية كانت تعتمد على ذلك الجزء من اللغة الذي تم تقعيده-أي الذي تم وضع النظام الممثل له وهو نظام النحو والصرف أو القواعد اللغوية في الوقت الذي تعتمد الطريقة التواصلية على ذلك الجزء من اللغة الذي لم يقعد بعد، أو لم يتم وضع نظام واضح له، بل الذي ربما لن نتوصل إلى وضع نظام له على الإطلاق[8] وهو المتعلق بطبيعة وقواعد التواصل اللغوي (وغير اللغوي)-. ومن هذا المنطلق، وبالنظر لطبيعة عملية

التعلم التي أشرنا إليها سابقا، لا بد عند إعداد المواد التعليمية من الأخذ بأسلوب الجمع بين ما هو نظامي (أي قواعد اللغة)، وما هو غير نظامي (أي طبيعة التواصل). ويعتبر هذا أحد المداخل الرئيسة لكتابة المواد التعليمية، الذي ينبغي أن يكون واضحا في الطريقة المقترحة، وخصوصا بالنسبة لطريقة اختيار المادة وتدرجها.

4- التقنيات التربوية:

إن كلمة تقنيات-كما أوضحنا في الفصل السابق-تتمثل في ثلاثة أمور. أولها: أساليب التدريس المقترحة (techniques)، وتشمل هذه كذلك أساليب التعلم الذاتي، والتعلم المستمر. وثانيها: المواد التعليمية المقترح استخدامها من قبل المعلمين والمتعلمين (software). وثالثها: الأجهزة السمعية والبصرية على اختلاف أنواعها(hardware). وهذه التقنيات لا بد من أن تمثل جزءا لا يتجزأ من طريقة التدريس المقترحة من حيث طبيعتها، وأنواعها، وأهداف استخدامها، ودورها في عملية التعليم والتعلم. ولا ينبغي النظر على أنها وسائل مساعدة فحسب، بل على أنها أيضا عناصر أساسية تدخل في البرنامج الدراسي، ومحتوى المادة التعليمية، وأساليب التدريس، ووسائل الاختبار. وعلى سبيل المثال فإن معالجة أخطاء الدارسين، واختيار المواقف التواصلية، وأنماط الحوار التلقائي أو المبرمج، والإفادة من المكتبة والصحف والخرائط، واستخدام المسجل والتلفاز والحاسب الآلي، والإفادة من اللغة الأجنبية المسموعة والمقروءة خارج الصف، كلها تقنيات تربوية أساسية تدخل في صميم المنهجية وطريقة التدريس، وتخدم كلها الهدف المتمثل في إيجاد الربط الكافي بين اكتساب المهارات اللغوية داخل الفصل واستخدام هذه المهارات في الحياة الفعلية.[9]

5- الاختبارات:

يحدد برات[10] ثمانية أهداف للاختبارات هي:

1- اطلاع المتعلمين على مدى تحصيلهم.

2- تشخيص نقاط القوة والضعف عندهم.

3- الإفادة منها في تحديد مستقبل المتعلم.

4- إخبار أصحاب الشأن والمعنيين عن أداء الطالب.

5- الحصول على التغذية الراجعة لتطوير التعليم.

6- تحديد أهداف إجرائية للمتعلم.

7. ترخيص المتعلم للتقدم لعمل أو مهنة ما.

8- تنمية الحد الأدنى من المساواة التربوية.

فإذا افترضنا أن هذه الأهداف صحيحة، فهل يمكن الاستدلال عليها من الممارسات الحالية في مجال الاختبارات (المرحلية التي يعدها المدرس على مدار العام، والختامية التي تعقد في نهاية الفصل أو العام الدراسي)؟ إن كل الدلائل تشير إلى أن الاختبارات في وضعها القائم، المتمثل في اختبار الطالب في «بعض» المعلومات التي تعلمها، لا تفي بأي من الأهداف المذكورة. ولعل هذا يفسر كيف عجزت الاختبارات حتى الآن عن قياس، ومن ثم تقويم، الأداء الحقيقي للطالب في اللغة الأجنبية. وفي اعتقادنا أن السبب الرئيس لهذا يعود إلى الحقيقة القائلة: إنه في ظل جميع طرائق التدريس المعروفة (بما فيها الطريقة التواصلية)، ظلت الاختبارات منفصلة عن طريقة التدريس، وظلت عملية قليلة الارتباط بطريقة التدريس. فإذا كان من الضروري تحسين هذه العملية فلا بد من أن تمثل جزءا لا يتجزأ من طريقة التدريس.

وحتى تكون الاختبارات جزءا من طريقة التدريس لا بد من أن تنعكس عليها الأساليب والمهارات والنشاطات التي تقرها هذه الطريقة. وعلى سبيل المثال، فإن الاختبار الذي يهدف إلى قياس وتقويم تطور القدرة التواصلية باللغة الأجنبية لدى المتعلم لا بد من أن يتضمن جزءا «تقليديا» يتعلق بالدقة اللغوية، بالإضافة إلى نشاطات تصمم بحيث تستكشف مختلف أنماط استخدام اللغة وفق المستوى المحدد في المقرر. ومن جملة هذه الأنماط كتابة الرسائل، وإعداد الملاحظات القصيرة، والتلخيص، وتقديم تقرير حول موضوع ما، والسؤال عن المعلومات، واستخدامها، وقراءة الوثائق، وغير ذلك كثير[11].

6- كفاءة المدرسين:

إن سياسة وضع العربة أمام الحصان هي التي تتبع عادة عند معالجة كفاءة المدرسين بالنسبة لطريقة التدريس التي يتم اختيارها. لأن ما يجري عادة هو اختيار طريقة التدريس، ثم يتم بعد ذلك تدريب المدرسين أثناء الخدمة على استخدامها. وهذه هي السياسة التي اتبعت عند تطبيق الطريقة

البنيوية والطريقة الوظيفية في كثير من الدول العربية على سبيل المثال. صحيح أن طرائق التدريس التي طبقت حتى الآن إنما جاءت نتيجة التطور في النظرية اللغوية ونظريات التعلم ونظريات علم اللغة الاجتماعي. ولكن كان يفترض دائما أن في مقدور المدرسين تطبيق هذه الطريقة بعد تدريب أثناء الخدمة، طال أم قصر، ولم يحدث أن درست هذه الطرائق على ضوء كفاءة المدرسين اللغوية والتربوية المتوفرة فعلا. وهذا لا يعني، بطبيعة الحال، أن الطريقة ينبغي أن تتحدد كليا على ضوء هذه الكفاءة، ولكن لا بد من أخذ هذه الكفاءة بعين الاعتبار عند اختيار الطريقة. وعلى سبيل المثال، لعل بعض أسباب قصور الطريقة التواصلية-وهي التي تفترض كفاءة لغوية عالية في المدرس تماثل كفاءة الناطقين الأصليين باللغة الأجنبية-كان عدم تمكن المدرسين، أو بعضهم، من بعض الجوانب اللغوية، والحياتية، والحضارية للغة الأجنبية التي يقومون بتدريسها تمكنا كافيا، كالتنغيم، واستخدام أساليب الكلام المختلفة باختلاف المقام والمخاطب، وبعض المضامين الاجتماعية التي تستخدم فيها اللغة. ونحن نعني هنا، بطبيعة الحال، مدرس اللغة الأجنبية من غير الناطقين الأصليين بها، كما هو الحال في العالم العربي. وفي الوقت ذاته لا بد من أن تتضمن الطريقة، وما يتعلق بها من برامج، ومواد تعليمية، وتقنيات الخ، ما يساعد هذا المدرس على زيادة تمكنه من اللغة الأجنبية وأساليب تدريسها.

7- الوقت المخصص للتعليم والتعلم (Exposure Time)

هناك أمور كثيرة تندرج تحت هذا العنوان مما لها علاقة بطريقة التدريس المقترحة: كم عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للتعليم والتعلم المنهجي داخل الفصل ؟ أين يتم التعليم والتعلم ؟ هل يجرى في البلد الذي يستخدم أهله اللغة الأجنبية لغة أصلية، أم في البلد الذي تكون اللغة المستخدمة فيه غير اللغة الأجنبية؟ وإذا كانت الظروف السائدة هي الأخيرة-كما هو الحال في الغالب-فهل هناك فرص متاحة لممارسة اللغة (تحدثا أو سماعا أو قراءة أو كتابة) خارج الفصل والمدرسة؟ ما موقف أولياء الأمور والمجتمع بل الطالب نفسه من اللغة الأجنبية؟ وما هي الحوافز المقدمة للمدرس ؟ وما هي سياسة الإنفاق التربوي عامة وما يخص تعليم اللغات الأجنبية من مجمل ذلك الإنفاق ؟ وغير ذلك من الأسئلة كثير.

لقد عبر لنا أحد المدرسين، من ذوي الخبرة الطويلة، عن عدم رضاه عما يجري بقوله: «إنني أشعر أنه ينبغي أن تكتم أفواهنا، نحن مدرسي اللغات الأجنبية، طوال العشرين سنة القادمة. إذ ليس هناك من سحر أو غموض في تعليم اللغات. وكلنا نعرف ما يتطلبه هذا الأمر: فصول صغيرة العدد، وعناية فردية بالطلاب، ووقت كاف للتعليم والتعلم. ولكن الحقيقة المجردة هي أنه لا أحد يريد أن يغطى النفقات المطلوبة. ولهذا فالمسؤولون يجرون هنا وهناك بحثا عن نظام سريع وجاهز للتعلم. والنتيجة هي أننا نقوم باستخدام طرائق غير مجربة في تعليم اللغات الأجنبية تؤدي إلى نتيجة دون مستوى دخول الجامعة. إلا أن أحدا لا يريد الاعتراف بذلك. وهكذا فإننا نتظاهر بأن مستوى اللغة الأجنبية جيد، ونحمل الطلبة مزيدا من اللغة الأجنبية ليس لديهم القاعدة اللغوية الأساسية اللازمة لهضمها».

إن تحقيق القاعدة اللغوية الأساسية في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية يتطلب نظرة واقعية خصوصا بالنسبة لطريقة التدريس والعوامل التي تؤثر فيها وتتأثر بها.

قصور طرائق التدريس المعروفة:

سبق الحديث عن مختلف طرائق التدريس المعروفة بشيء من التفصيل. ولكننا سنحاول هنا أن نجمل الأسباب التي تدعو للبحث عن منهجية جديدة ترتكز على طريقة تدريس أكثر ملاءمة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية. وهذه الأسباب تتمثل فيما يلي:

1- إن طرائق التدريس التي استخدمت حتى الآن جاءت كنتاج جاهز، نتيجة الأبحاث التي أجريت في مجال النظرية اللغوية ونظريات التعلم. وقد طلب من المدرسين تطبيقها كما هي، بل حتى التخلي التام، في كل مرة، عن الطرائق التي سبقت كلا منها. وقد تم كل ذلك رغم اختلاف الظروف البيئية والثقافية والاجتماعية الخاصة بالدول المختلفة التي تطبق هذه الطرائق فيها.

2- وانطلاقا مما سبق فقد جاءت الطرائق السابقة كحلقات منفصلة، غير متصلة أو متسلسلة، في تطور المعرفة الإنسانية، كما هو الحال عادة بالنسبة لمعظم النظريات العلمية المختلفة.

3- استحالة تطبيق أي من هذه الطرائق بصورة كاملة في الأوضاع التعليمية المختلفة. والدليل على ذلك قيام المدرسين باستخدام أساليب التدريس التي تعودوا عليها سابقا، رغم كل المحاولات المتخذة لإقناعهم بالتمسك بالطريقة المقررة.

4- المبالغة في محاولة إظهار عيوب الطرائق التي تسبق الطريقة المقترحة. وعلى سبيل المثال، فقد منع استخدام اللغة الأصلية، والترجمة منها واليها، في الطريقة السمعية الشفوية، رغم أن ذلك كان يمثل محورا أساسيا في الطريقة التقليدية السابقة. كما منع تدريس القواعد اللغوية بأي شكل في الطريقة التواصلية، رغم أن ذلك أيضا كان يمثل محورا أساسيا في الطريقة البنيوية، أو السمعية الشفوية، السابقة.

5- فشل ما عرف باسم الطريقة الانتقائية، وخصوصا بعد ظهور الطريقة التواصلية، لأن الطريقة الثانية تقوم على اختيار المادة وتسلسلها على أساس الوظائف اللغوية والأفكار والمفاهيم والأدوار الاجتماعية، بينما كانت الطريقة التي سبقتها تقوم على أساس ترتيب القواعد اللغوية على مقياس يتدرج من القواعد اللغوية السهلة إلى الأصعب فالأصعب وهكذا، كتقديم الفعل في الزمن الحاضر ثم الماضي ثم المستقبل، وتقديم الجمل البسيطة ذات الفعل الواحد قبل الجمل المركبة التي تحتوي على أكثر من فعل الخ. كما تقوم هذه الطريقة على تقديم الكلمات السهلة، والدارجة، وكثيرة التردد قبل الكلمات الصعبة والأقل استعمالا.

لقد جاءت الطريقة الانتقائية لتزاوج بين منهجين مختلفين، وطريقتين متغايرتين. إذ كيف يمكن التوفيق بين التراكيب اللغوية السهلة البسيطة ذات الفعل الواحد مثلا وبين الوظائف اللغوية التي يتطلب تحقيقها استخدام تراكيب لغوية مختلفة ومتعددة وفق الموقف الاجتماعي الذي تستخدم فيه تلك الوظيفة؟ من الواضح أن هناك خلطا بين طريقة ترتيب مفردات البرنامج الدراسي وأساليب التدريس. وهذا هو ما ساعد على فشل هذه الطريقة التي سميت بالانتقائية.

أسس اختيار طريقة التدريس:

أما وقد استعرضنا أوضاع طرائق التدريس المستخدمة حتى الآن في

تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، فإنا سنحاول الآن إيجاز الأسس التي نراها ضرورية لاختيار طريقة التدريس المقترحة في القسم الثاني من هذا الفصل. لقد جرت العادة على اعتماد بعض الأسس النظرية، اللغوية والسيكولوجية، والاجتماعية / الحضارية، عند اختيار طرائق التدريس، وإهمال الجانب العملي الذي يمثل الإطار الحقيقي لتطبيق طرائق التدريس المقترحة. وكما أسلفنا فإن هذا الإطار النظري كثيرا ما كان يلتزم بجانب واحد دون محاولة الإفادة من الأفكار والمزايا التي تتيحها النظريات الأخرى، وخصوصا النظريات السابقة. وفي اختيارنا أسس الطريقة التي نقترحها سنحاول تجنب هذا المأخذ، كما سنأخذ بالاعتبار الجانب العملي التطبيقي من العملية.

أولا: الأسس النظرية:

عند تناولنا هذا الجانب سنحاول التركيز على ثلاثة عوامل هي: نظريات التعلم، ونظريات اللغة، ثم البعد الاجتماعي التواصلي وفلسفته، وعلاقته بتعلم اللغة.

١- نظريات التعلم:

لقد استعرضنا (في الفصل الثاني من هذا الكتاب) نظريات التعلم المختلفة، وعلاقتها باكتساب اللغة الأم، وبتعلم اللغات الأجنبية. وفي هذا الجزء سنحاول أن نوضح كيف أن هذه النظريات تمثل خطأ متصلا من الأبحاث التي تتعلق بمحاولات التعرف على كيفية قيام الإنسان بتعلم اللغة.

فاللغة تمثل جزءا أساسيا من مجمل السلوك الإنساني.[12] وقد نظر علماء النفس السلوكيون (من أمثال سكينر) إلى اللغة من هذا المنظور، وسعوا إلى التركيز على الجانب الظاهر أو المنظور من هذا السلوك. وقالوا إن السلوك اللغوي السليم إنما هو الاستجابة السليمة لعدد من المثيرات. فإذا ما جرى تعزيز الاستجابة فإنها تصبح عادة، (أو مشروطة على حد تعبيرهم). أما أصحاب النظريات التوليدية (المعرفية) فقد قالوا إن اللغة سلوك إنساني صرف مقتصر على بني البشر، وإن الكثير من حالات الإدراك والتصنيف والتنظيم وغيرها من آليات اللغة إنما تحدد بيولوجيا. وفي هذا الإطار ذهب تشومسكي إلى القول بوجود خصائص لغوية فطرية لدى الإنسان تساعده على اكتساب اللغة، وتتخطى حدود المثير والاستجابة لتصل

إلى المعاني، وإلى خاصية الخلق أو الابتكار في اللغة. كما ذهب هو وأصحابه إلى القول إن تعلم اللغة يعني تعلم نظام ذي قواعد وأسس خاصة به. وقد نظر آخرون من أصحاب النظريات المعرفية إلى أبعاد لعملية التعلم أكثر عمقا من ذلك، تتعلق بالذاكرة، والإدراك، والتفكير، والمعاني، والانفعالات، وكيفية اتساقها في منظومة لغوية واحدة. وأصبحت النظرة إلى عملية تعلم اللغة تقوم على أساس اعتبارها مظهرا من مظاهر التعلم العام الشامل الذي يتمثل في القدرة المعرفية والوجدانية، وعلى أساس أنه لا يمكن فصل اللغة عن هذه القدرة، وأن قواعد اللغة ليست مجرد قواعد رياضية صماء بل ذات معنى ووظيفة. أما في الآونة الأخيرة فقد انصب الاهتمام على تعلم اللغة المتصل بالمواقف والأحداث الوظيفية التواصلية. وعلاوة على هذا الاهتمام بالقدرة اللغوية، فقد عاد الحديث مؤخرا إلى تناول الأداء اللغوي، ليس من منظور النظريات السلوكية السابقة، بل من منظور المتغيرات في الأداء اللغوي مثل التردد، والتوقف، وإشارات الحديث، بل والأبعاد غير اللغوية في التواصل اللغوي. وأخيرا فقد ركز علماء النفس الإنساني (Humanistic Psychology) أمثال كارل روجرز[13] على دراسة الإنسان ككل، كإنسان يتألف لا من كيان جسدي ومعرفي فحسب، بل ككيان وجداني كذلك. والمبادئ الأساسية في هذه النظرية تتمثل في تنمية المفهوم الذاتي للإنسان، وإدراكه الحقيقة، والقوى التي تدخل في صميم كيانه والتي تدفعه للعمل. وشعر روجرز أن من المبادئ المتأصلة في السلوك الإنساني القدرة على التكيف والنمو في الاتجاه الذي يحسن من وجوده. والإنسان متكامل الوظائف عند روجرز هو الذي يعيش في سلام مع مشاعره وردود أفعاله، وهو القادر على الوصول إلى حيث تتيح له إمكاناته تكوين ذاته. ومثل هذا الإنسان متفتح على التجربة الإنسانية وقادر على خلق ذاته، من جديد، في كل عمل يقوم به، وكل قرار يتخذه.

هذه النظرية الأخيرة هي نظرية التعلم التي سنتخذها الأساس الأول في طريقة التدريس المقترحة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية، (دون إهمال النواحي الإيجابية في النظريات الأخرى). ذلك أنها ليست مجرد نظرية سلوكية، أو معرفية، أو توليدية ضيقة، بل تحاول النظر إلى الإنسان الدارس كوحدة متكاملة.

2- نظريات اللغة:

قلنا في الفصل الأول من هذا الكتاب إن هناك ثلاث نظريات رئيسة في وصف اللغة، التقليدية، والبنيوية، والتوليدية التحويلية، وهي التي اتخذت أساسا لطرائق التدريس الرئيسة الثلاث: طريقة القواعد والترجمة، والطريقة السمعية/ الشفوية، والطريقة التواصلية، على التوالي. وبينا، في ذلك الفصل، أن الطريقة التقليدية اتخذت من الصيغ اللاتينية أنموذجا لوصف اللغات الحية المعاصرة، وأن الطريقة البنيوية جاءت كردة فعل للطريقة التقليدية، حاول علماء اللغة من خلالها وصف اللغة وأبنيتها بصورة موضوعية، معتمدين في ذلك على تحليل الجمل التي جمعوها من أحاديث الناطقين الأصليين باللغة. وبعملهم هذا، فقد قاموا بالتركيز على القوالب والأنماط والتراكيب اللغوية، وتحاشوا تناول المعاني. أما الطريقة الثالثة، وهي التحويلية/ التوليدية، فقد تناولت دراسة اللغة، لا على أساس وصف الأنماط والصيغ التي يستخدمها الناطقون باللغة، بل حاولت وصف النظام اللغوي الذي يمكنه إنتاج أو توليد جميع الجمل اللغوية التي تقال، والتي يمكن أن تقال. كما قال أصحاب هذه النظرية إن هذا النظام ينبغي أن يتمكن من تفسير الجمل الصحيحة ورفض الجمل غير الصحيحة، وكذلك تحويل الجمل إلى أشكالها المختلفة. كما نظروا من خلال ذلك إلى النظام اللغوي في كل من البنى السطحية والبنى التحتية للجمل.

وبالإضافة إلى هذه النظريات، فقد اهتمت الدراسات اللغوية الحديثة بأبعاد لغوية أخرى نذكر منها:

أ- المعنى الحرفي والمعنى المقصود.[14] فالكلمات والجمل قد تحمل أكثر من معنى. فهناك المعنى الحرفي، والمعنى المجازي، والمعنى الارتباطي، والمعنى المقصود. وهناك الكثيرون من علماء اللغة الذين يتحرون عن هذه المعاني واستخداماتها.

ب- تفسير المعنى الذي يريده المتكلم. وهذا ما نعبر عنه بقولنا «محاولة قراءة ما بين السطور».

ج- الافتراضات المسبقة (Presuppositions) التي تكون في ذهن المتكلم والسامع، أو الكاتب والقارئ، قبل بدء الحوار.

د -تحليل الحديث والنصوص. (Discourse and Text Analysis) فهناك

الكثير من متغيرات المعنى التي لا يمكن الوصول إليها إلا بالاعتماد على مجرى الحديث ككل، أو من خلال العلاقات المرئية (Cohesion)، وغير المرئية (Coherence)، التي توجد في النص أو الحديث.

ه- البراغماتية (Pragmatics)، ونعني بها دراسة استخدام ومعنى العبارات، وعلاقتها بالسياق أو الحدث التواصلي (Communicative. [15](event

وقد جاءت هذه الدراسات وأمثالها نتيجة عدم كفاية الطرائق التي تنظر إلى اللغة كجمل منفصلة مجزأة، وتحاول وصفها من هذا المنظور. وهذه الأبعاد الجديدة لا بد من أن تؤخذ في الحسبان عند اقتراح طريقة جديدة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

3- اللغة والبعد الاجتماعي والتواصلي

صحيح أن الطريقة الوظيفية التواصلية قد راعت البعدين الاجتماعي والتواصلي في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، واتخذت من ملكة التواصل أساسا لبناء مكوناتها، ولم تكتف بالملكة اللغوية، كما كان الحال في الطرائق السابقة. لكن اللغة ليست مجرد أداة وظيفية للتعبير عن الحاجات وتبادلها بين الناس، بل هي أهم من ذلك كثيرا. فهي شكل من أشكال السلوك الاجتماعي. ومن هنا فلا بد لها من أن تهتدي بدور اللغة كوظيفية اجتماعية/ حضارية.

وفي هذا الصدد نود أن نشير إلى جانبين هامين من جوانب البعد الاجتماعي / التواصلي في استخدام اللغة. الأول يتعلق بأساليب الخطاب (registers or styles) والثاني بقواعد الحوار، كمتغيرين هامين من المتغيرات الاجتماعية/ الحضارية، ودورهما الهام في رسم طريقة التدريس المقترحة. وهما الجانبان اللذان تناولناهما بشيء من التفصيل في الفصلين الأول والرابع السابقين، واللذان لا بد من أن يؤخذا بعين الاعتبار أيضا عند اقتراح طريقة جديدة لتعليم اللغات الأجنبية.

ثانيا: الأسس العملية:

عند بحث الأسس النظرية لطريقة تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها، أوضحنا كيف أن عملية التعليم والتعلم مرتبطة بالنظر إلى اللغة لا من منظور نظريات التعلم، أو من منظور دراسة اللغة كنظام مستقل ومنعزل عن بقية

جوانب السلوك الإنساني فحسب، بل أيضا من منظور السلوكيات الاجتماعية والحضارية، لمستخدمي تلك اللغة. وسنزيد على ذلك في هذا الجزء، بأن نوضح كيف أن هذه الطريقة مرتبطة كذلك بجوانب عملية تمس خصوصيات الموقف الذي تتم فيه عملية التعليم والتعلم. وهذه الجوانب، التي لم تكن في الماضي تنال أي اهتمام، هي: أهداف تعليم اللغة الأجنبية، والوقت المتاح لتعلم اللغة داخل الفصل وخارجه، وكفاءة المعلمين، والخلفية اللغوية للمتعلمين، والبيئة المصاحبة للتعلم. وقد أشرنا تفصيلا إلى هذه العوامل في الجزء الأول من هذا الفصل. لذلك يكفي أن نشير هنا إلى بعض النقاط العامة المرتبطة بهذه الأسس. وهذه النقاط هي:

أ- إن اختلاف اللغة الأم بين متعلمي اللغة الأجنبية ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار. فالطالب العربي، الدارس للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، يختلف عن الطالب الأوروبي دارس هذه اللغة، من حيث تشابه واختلاف النظامين اللغوي والحضاري، ونقاط التماس بين اللغتين والحضارتين، وكذلك من حيث دوافع التعلم، وحوافزه، وأجواؤه، وتأثير كل ذلك على الدارسين.

ب- إن البيئة المصاحبة للتعليم هي الدور الذي يلعبه المجتمع، وخصوصا الأسرة، والأقران، والزملاء، والمعلمون، والأجواء المدرسية وغير المدرسية المصاحبة لعملية التعلم.

ج- إن كفاءة المعلمين وخلفياتهم الثقافية واللغوية ومدى تمكنهم من اللغة الأجنبية وأساليبها لا بد من أن تؤخذ بعين الاعتبار عند رسم الطريقة المقترحة لتعليم اللغة الأجنبية.

د- لنظرة المتعلمين والمعلمين والمجتمع عامة إلى اللغة الأجنبية والناطقين بها دور في تعزيز تعلمها أو في إضعاف هذا التعلم.

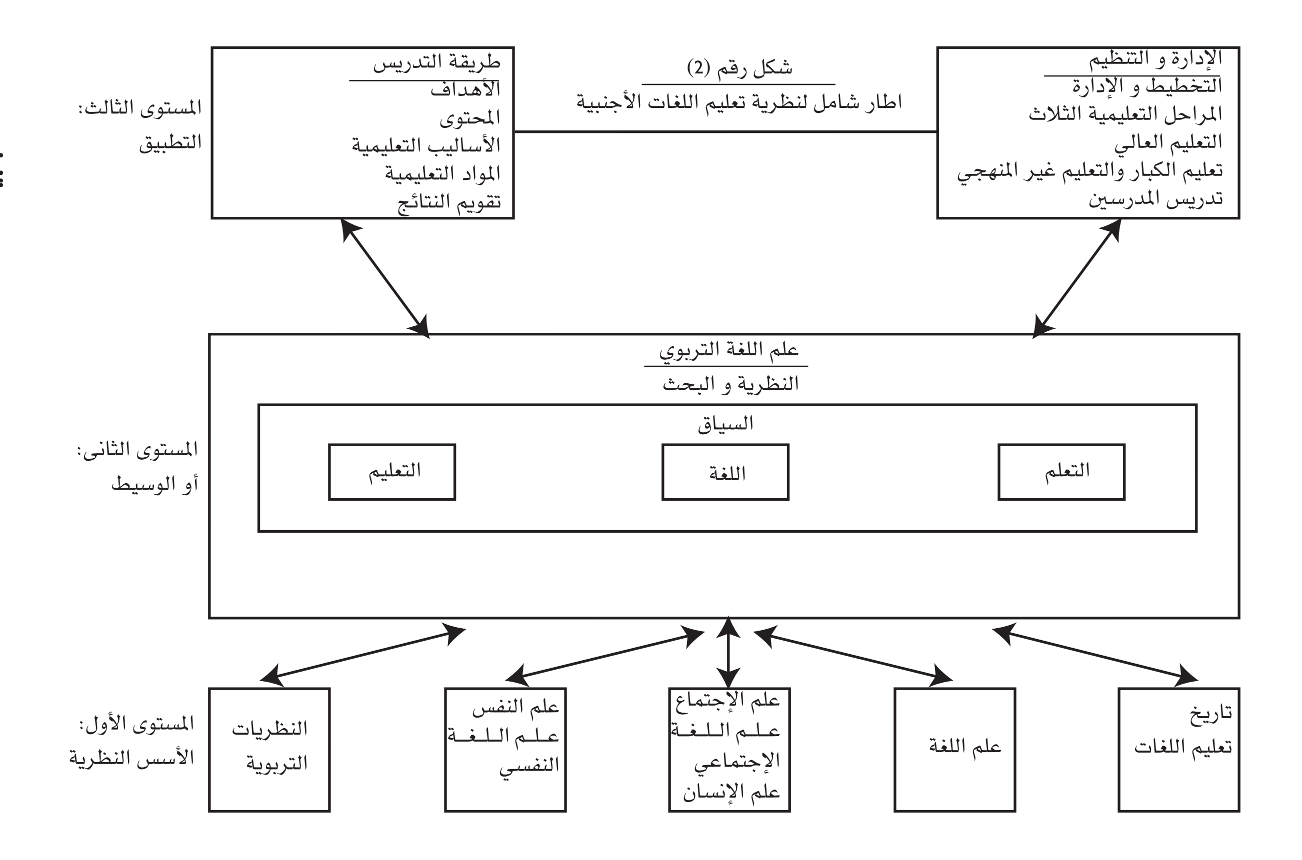
نحو منهجية ملائمة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية

إن المداخلات والآراء والاتجاهات التي أشرنا إليها، في هذا الفصل، إن دلت على شيء فإنما تدل على أن البحث عن طريقة لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية قد قطع شوطا كبيرا دون أن يتوصل إلى الطريقة التي يمكن أن تعتبر البلسم الشافي لتعليم سلوك بالغ التعقيد كالذي يتمثل في تعلم اللغة الأجنبية. وها نحن نقف اليوم في الربع الأخير من القرن العشرين، وقد

قضينا مئات السنين في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية وما زال السؤال هو هو: ما هي أفضل الطرائق التي يمكن أن نتبعها في هذا المجال؟ ولعل هذا السؤال سيظل قائما إلى ما شاء الله. والسبب في ذلك بسيط وواضح: فالاختلافات بين المتعلمين اختلافات هائلة. والناس لا يسلكون سلوكا واحدا على الدوام. فكل إنسان مخلوق فريد بحد ذاته. ويشهد على صحة ذلك جميع المعنيين بالتربية بوجه عام، وبتصميم المناهج بوجه خاص. كما يشهد عليه جميع المدرسين الذين مارسوا عملية التعليم، ولو لفترات محدودة. ولكننا نقف اليوم ونحن أقدر على مواجهة الموقف. فنحن مسلحون بالعلم وبالممارسات العملية التي أشرنا إليها، كما أننا اليوم أقدر على تحديد حاجات المجتمع مما كنا عليه من قبل. ولدينا من التقنيات التربوية الجديدة والمستجدة ما يمثل خير معين على محاولتنا تحديد عدد من الملامح الرئيسة التي يمكن أن تمثل في مجموعها، وارتباط بعضها ببعض، الطريقة الملائمة. وهذا ما سنحاوله في الجزء الأخير من الفصل والكتاب.

بداية، نعود للقول إن الالتزام بإحدى الطرائق المعروفة (القواعد والترجمة، أو السمعية / الشفوية، أو التواصلية، أو غيرها) التزام مرفوض من أساسه للأسباب والظروف التي سبقت الإشارة إليها. صحيح إن من الممكن أن نختار طريقة أو أخرى، وخصوصا بالنسبة لبعض مقررات تعليم اللغات الأجنبية القصيرة، أو ذات الأغراض المحددة. أما بالنسبة للبرامج طويلة المدى، أو بالنسبة لعملية التعليم والتعلم التتابعية، ذات المستويات المتعددة ضمن إطار منهج طويل (مثل تعليم اللغات الأجنبية لطلبة المدارس المتوسطة والثانوية في إحدى البلاد العربية)، فإن الطريقة المعقولة، ذات الأبعاد المتوازنة والمتفاعلة بعضها مع بعض قد تسمح بمزيد من الحرية للاستجابة للحاجات المتغيرة أو المتجددة للدارسين، وفي الوقت ذاته تشكل إطارا مناسبا للمعلم كي يتحرك من خلاله بشيء من الحرية. والمنهج المتوازن، ذو الأبعاد المختلفة، لا بد من أن يشتمل على مختلف الاحتمالات، كما أنه لا بد من أن يكون ممكن التطبيق في مواقف تعليم اللغات الأجنبية التي تعنينا.

هناك ثلاثة مكونات أساسية، لا بد من وضعها في موضعها الصحيح، في كل طريقة أو منهجية لتعليم وتعلم اللغات الأجنبية. وهذه المكونات هي:


شكل رقم (2)
اطار شامل لنظرية تعليم اللغات الأجنبية
المستوى الثالث:
التطبيق
الإدارة و التنظيم
التخطيط و الإدارة
المراحل التعليمية الثلاث
التعليم العالي
تعليم الكبار والتعليم غير المنهجي
تدريس المدرسين
طريقة التدريس
الأهداف
المحتوى
الأساليب التعليمية
المواد التعليمية
تقويم النتائج
المستوى الثانى:
أو الوسيط
علم اللغة التربوي
النظرية و البحث
السياق
التعلم
اللغة
التعليم
المستوى الأول:
الأسس النظرية
تاريخ
تعليم اللغات
علم اللغة
علم الإجتماع
علم اللغة
الإجتماعي
علم الإنسان
علم النفس
علم اللغة
النفسي
النظريات
التربوية

أولا: الفلسفة العامة التي تكمن خلف المنهجية أو الطريقة، وتشكل إطارها العام.

ثانيا: الموقف العام من بعدي اللغة الأساسيين: وهما الأشكال اللغوية من نحو، وصرف، وأصوات، (أو أشكال مكتوبة بالنسبة للغة المكتوبة)، من جهة، والوظائف اللغوية / التواصلية (بما في ذلك المفاهيم والمعاني اللغوية وغير اللغوية والاجتماعية / الحضارية) وكيفية «تمثيلها» في البرنامج الدراسي، وفي الموضوعات التي ستستخدم اللغة في التعبير عنها، وفي محتوى المادة التعليمية، وكذلك كيفية اختيارها وتدرجها وسلسلتها.

ثالثا: أساليب (أو تقنيات) التعليم والتعلم (techniques) التي يلجأ إليها المعلم والمتعلم، على حد سواء، للوصول إلى الأهداف المرجوة سواء أكانت تلك الأهداف سلوكية، أم خاصة بمهام تعليمية تعلمية محددة (tasks) أم بالمهارات اللغوية المختلفة (skills)، أم بالأهداف النهائية للسنة الواحدة أو للبرامج ككل. لنبدأ بالقضية الأولى.

إن قضية المكون الأول، الفلسفة، تكاد تكون، في رأينا، قضية محسومة. إذ لا بد من أن تكون هذه الفلسفة فلسفة وظيفية تواصلية إنسانية. فبادئ ذي بدء، لا بد لأي طريقة من أن تهتدي بمجمل الفكر الإنساني وتطوره. فالعالم اليوم يعيش عصر المعلومات، والسفر السريع، وبرامج الاتصال عبر الأقمار الصناعية، والحديث المباشر. ولذلك فلا بد لفلسفة تعليم وتعلم اللغات من أن تواكب هذا الوضع، ولا بد للبرامج ومحتواها وأساليب تعلمها وتعليمها من أن تصب في هذا الإطار. فالفلسفة التي نتبناها في الطريقة المقترحة، إذا، هي فلسفة وظيفية تواصلية إنسانية.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن صورة الإطار الكامل لهذه الفلسفة، أو لما يمكن أن نسميه الإطار الشامل لنظرية تعليم اللغات الأجنبية، لا بد من أن تظهر فيها بجلاء جميع العناصر التي تتكون منها العملية التعليمية، بدءا بالأصول النظرية، وانتهاء بالدارسين في الفصل الدراسي.

ولعل أفضل تصور لمثل هذا الإطار العام ظهر حتى الآن هو ذلك الذي اقترحه ولعل أفضل تصور لمثل هذا الإطار العام ظهر حتى الآن هو ذلك الذي اقترحه شتيرن [16]، والذي مثله على شكل تصويري بالشكل رقم (2) ويشمل هذا الإطار، كما هو واضح من الشكل، ثلاثة مستويات: المستوى

الأول: ويشمل الأسس النظرية في علم اللغة، وعلم النفس، وعلم اللغة النفسي (نظريات التعلم، وتعلم اللغات الأجنبية بوجه خاص)، وعلم الاجتماع، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم الإنسان (وهي التي تحكم قواعدها استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية الحياتية المختلفة). كما يشمل هذا المستوى النظريات التربوية (ومنها نظريات التعلم المذكورة سابقا، ثم ما يتعلق بالعملية التعليمية بوجه عام). وأخيرا يشمل معرفتنا بالمراحل التي مرت بها نظرية وعملية تعليم اللغات الأجنبية عبر التاريخ، مما يزودنا بكمية هائلة من الاستبصار في هذا الموضوع. (وربما كان افضل من كتب في هذا الجانب، ماكي (1965)[17]، وكلي (1964)[18]، اللذان يستفاد من كتابيهما أنه لا جديد تحت الشمس فيما يتعلق بطرائق ووسائل تدريس اللغات الأجنبية).

هذه الدراسات النظرية لا بد، حسب رأي شتيرن، من أن تمر بالمستوى الثاني، أو المستوى الوسيط الذي تتخذ فيه تلك العلوم النظرية شكلا تطبيقيا يوجه تطبيقات علم اللغة، والأبحاث في النواحي التطبيقية، باتجاه تعليم اللغات الأجنبية لتشمل اللغة نفسها التي دعاها شتيرن «علم اللغة التربوي»، كما تشمل عمليتي تعليم وتعلم اللغة في السياقات أو الظروف السائدة بالنسبة لمجموعة من الدارسين. ومن هذا «الفلتر» (المصفاة)، تخرج النتائج لكي تطبق على أرض الواقع. وهذا هو المستوى الثالث. وهنا تحكم التطبيق الفعلي مجموعتان من العوامل. المجموعة الأولى: تتكون من الإدارة والتنظيم في مراكز اتخاذ القرار على المستويات المختلفة من مراحل التعليم العام والعالي وغير المنهجي، كما تشمل عملية تدريب المدرسين لكي يستطيعوا القيام بما هو مرسوم لهم من سياسات عليا. أما المجموعة الثانية فهي التي تتعلق بطريقة التدريس، وتشمل الأهداف، والمحتوى، والأساليب (أو التقنيات) التعليمية داخل الفصل، والمواد والكتب التعليمية، وأخيرا أساليب القياس والاختبار، لا للدارسين فقط وما درسوه، بل لجميع العناصر الأخرى التي تتألف منها العملية التعليمية، وهي التي ذكرناها في هذا الجزء من الفصل.

إلا أن هذا الإطار العام للنظرية يظل إطارا عاما، ولا يكفي لكي نتبنى، في سياق معين ومع طلاب أو دارسين معينين، منهجية جيدة تلائم هؤلاء وظروفهم.

لذلك علينا الآن الانتقال إلى القضيتين الأخيرتين اللتين ذكرناهما في

بداية هذا الحديث.

القضية الثانية، قضية بعدي اللغة الشكلي والوظيفي، وهي أكثر تعقيدا من القضية الأولى، ولعلها، في رأينا، السبب الرئيس في الاختلاف في طرائق التدريس المتعددة التي أشرنا إليها سابقا. ولذلك، ومن أجل الوصول إلى الحل المناسب في هذا الأمر، لا بد من تقسيم هذه القضية إلى جزأين، يتعلق الأول بالقدر المناسب من كل من بعدي اللغة، لكي يتمكن الدارس من خلال هذا المزيج من التعبير عن نفسه بسهولة وطلاقة معقولتين ومقبولتين. وهنا نقول إنه لا مناص من اتباع مبدأ التوازن[19] بين الشكل اللغوي والوظيفية اللغوية. وهنا أيضا لا بد من أن نستذكر عيوب الطرائق السابقة (والقائمة حاليا) التي أغفلت هذا التوازن، مما ساعد على إضعافها وإبعادها عن تحقيق أهداف تعليم اللغات الأجنبية في صورتها الختامية. ولكننا نسارع إلى القول إن التوازن المنشود لا يعني بالضرورة المناصفة، بمعنى أن يكون نصف البرنامج شكليا والنصف الآخر وظيفيا. فهذه المناصفة غير واردة، والتوازن الحقيقي، في نظرنا، يعني تقديم ذلك القدر من التراكيب اللغوية أو الوظائف اللغوية لكل دارس أو مجموعة من الدارسين حسب حاجتهم. وهذا ما يجعل الطريقة تتسم بالمرونة الكبيرة في نظرتها للتوازن الذي لا بد من أن يختلف من ظرف إلى آخر باختلاف مستويات الدارسين وحاجاتهم.

وفي هذا الصدد يبرز سؤال طالما أرق مضاجع المهتمين بتعليم وتعلم اللغات الأجنبية بعد ظهور الطريقة الوظيفية: وهو: هل ينبغي أن يؤجل تقديم الوظائف اللغوية في البرنامج التعليمي، والاكتفاء بعرض البعد الشكلي (المتمثل في القواعد والأصوات اللغوية)، على دارسي اللغة الأجنبية المبتدئين، صغارا أكانوا أم كبارا؟

لقد جاء طرح هذا السؤال نظرا للاختلاف الكبير في الظروف التي يجرى فيها تعليم اللغة الأصلية للدارسين في جو المدرسة الرسمي، وتعليمهم اللغة الأجنبية. فتأجيل البعد الوظيفي في تدريس اللغة الأصلية غير وارد على الإطلاق نظرا إلى أن اكتساب هذه اللغة-ومعظم وظائفها-يكون قد تم في الأساس، وقبل دخول المدرسة، مع الوالدين والأتراب في المنزل وبصورة طبيعية غير رسمية. وما تفعله المدرسة في هذه الحالة هو تقديم القراءة والكتابة وقواعد اللغة إلى أطفال يعرفونها في شكلها الشفوي مسبقا. أما

تعليم وتعلم اللغة الأجنبية فإنه يبدأ بصورة رسمية منهجية في المدرسة.

تجيب يالدن على هذا التساؤل بطريقة، نميل نحن إلى تبنيها في هذا المقام. تقول يالدن إنه، في ظل الفلسفة الوظيفية التواصلية (وهي الفلسفة التي تبنيناها في الطريقة المقترحة)، يصبح من المستحيل أن نؤجل تقديم الوظائف اللغوية زمنا طويلا في البرنامج الدراسي. وإن التوازن الذي ينبغي إحداثه يتمثل في البدء، في مرحلة بداية تعليم اللغة الأجنبية، بتقديم القواعد اللغوية وطريقة نطق الأصوات، في الوقت ذاته الذي نقدم فيه الوظائف اللغوية، (ثم تضاف استراتيجيات الحوار/ الحديث في الموقف المناسب). إلا أن تدريس القواعد يظل يحظى باهتمام أكبر مما تحظى به الوظائف اللغوية التواصلية في هذه المرحلة. أما في المرحلة التالية فيمكن أن يصبح التوازن بين المكونين (الشكلي والوظيفي) متساويا. وفي المرحلة الثالثة، من المتوقع أن يزداد الاهتمام بالمكون الوظيفي أكثر وأكثر ويكون ذلك على حساب المكون الشخصي. ويمثل يالدن هذا الاقتراح في الأشكال(3-6).[20]

ننتقل الآن إلى الجزء الشائك جدا من قضية بعدي اللغة الشكلي والوظيفي. فإذا كان من الممكن الاتفاق على حجم ونسبة كل منهما في برنامج تعليم وتعلم اللغة الأجنبية (كما أسلفنا في الصفحات القليلة السابقة)، فهل يمكن إيجاد حل للقضية التي تعتبر في رأينا أهم قضايا طرق تدريس اللغات الأجنبية، وهي قضية اختيار المادة وتدريجها وسلسلتها95 ,Selecting (Grading and) Sequencing)، أو بعبارة أخرى، صهر البعدين الشكلي والوظيفي في بوتقة واحدة وتقديمها لقمة سائغة للمعلم والمتعلم.

لم تعد قضية الاختيار والتدريج والسلسلة على أساس شكلي محض، أو وظيفي محض، واردة بعد الحل التوازني الذي طرح سابقا. ولذلك لا بد من البحث عن طريقة تجمع البعدين معا في ضوء الحل التوازني المطروح. وفي هذا الصدد يمكن الاهتداء بما يسمى القواعد التواصلية أو الوظيفية (Grammar (Communicative القائمة على مبدأ الاستخدام الهادف للغة. فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكون الوحدات الأولى، أو في المراحل الأولى من سنوات تعليم اللغة الأجنبية، قائمة على تلك النقاط اللغوية التي يلتقي فيها

القواعد اللغوية
الوظائف اللغوية

شكل رقم 3

المستوى الابتدائي في الطريقة المتوازنة

القواعد اللغوية
الوظائف اللغوية

شكل رقم 4

المستوى المتوسط في الطريقة المتوازنة

القواعد اللغوية
الوظائف اللغوية

شكل رقم 5

المستوى المتقدم في الطريقة المتوازنة

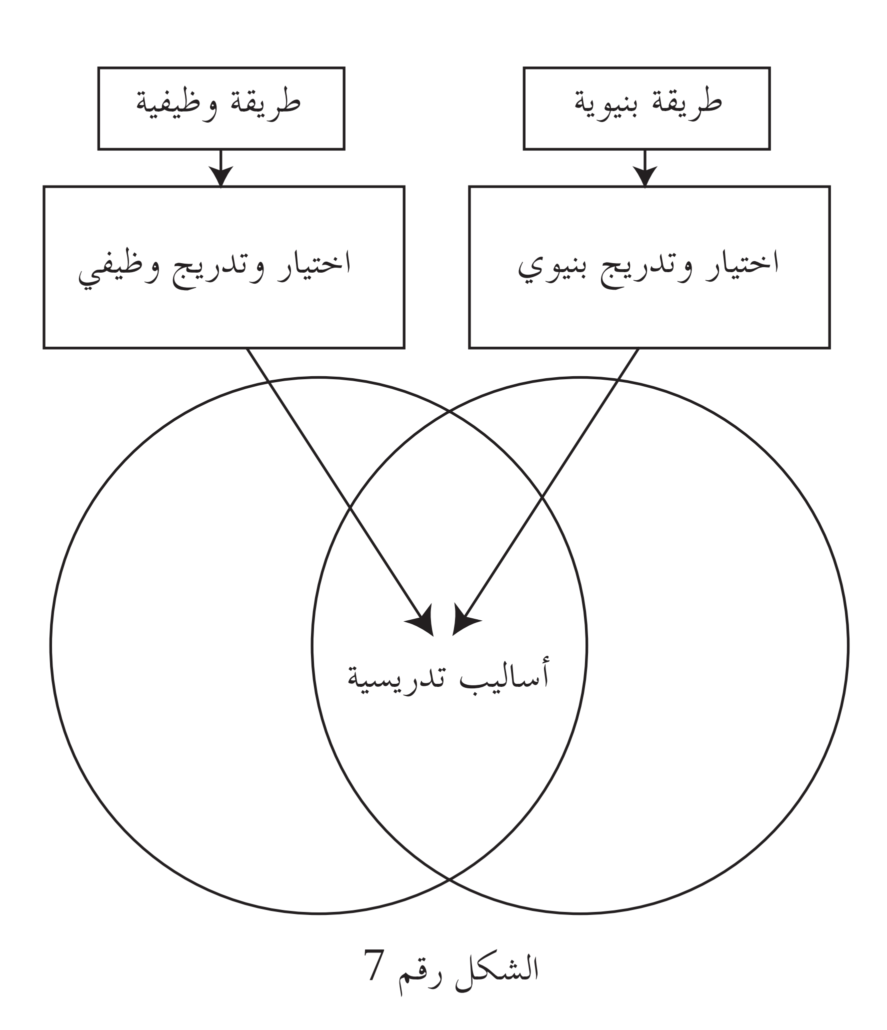
القواعد اللغوية
الوظائف اللغوية

شكل رقم 6

المستويات الثلاثة في الطريقة المتوازنة

البعد الشكلي مع البعد الوظيفي، مع اعتماد مبدأ تدوير (recycling) كل من الأشكال والوظائف اللغوية في كل مرحلة من مراحل تعليم اللغة، مع إضافة أبعاد العلاقات الإنسانية (أو العلاقات التي تقوم بين البشر)، والأدوار التي يلعبها كل فرد أو كل فئة في المجتمع، والنشاطات التي يقومون بها، وكل ما يمكن أن يقوم به البشر من خلال اللغة، وذلك عن طريق موضوعات ومواقف حياتية تنطلق من المتعلم ذاته، ومن محيطه القريب، وصولا إلى العلاقات الاجتماعية والإنسانية والطبيعية والعلمية المعقدة. وبطبيعة الحال، فإن تلك الإضافات تتدرج تمشيا مع أعمار الدارسين ودرجة نضجهم، ومع الموضوعات والأمور التي تستقطب اهتمامهم في كل مرحلة من مراحل نموهم.

وأخيرا ننتقل إلى المكون الثالث للطريقة المقترحة وهو الخاص بأساليب (أو تقنيات) التعليم والتعلم-وهنا نعود إلى القول إن المعلمين لم ينقطعوا، في واقع الأمر، عن استخدام أساليب تعليمية مختلفة قد لا تنتمي إلى طريقة التدريس التي يطلب منهم اتباعها، ضاربين عرض الحائط بالتوجيهات والتعليمات، ومحكمين حسهم المهني حول أفضل الأساليب التي تقتضيها المواقف التعليمية المختلفة. ففي ظل الطريقة التقليدية كانت هناك أساليب وظيفية، وفي ظل الطريقة السمعية/الشفوية كانت هناك أساليب تعتمد على الترجمة، وفي ظل الطريقة الوظيفية/التواصلية استخدمت أساليب تقوم على تدريس القواعد اللغوية، وهلم جرا. وفي رأينا أن هذا التوجه من قبل المعلمين توجه صحيح في كثير من الأحيان. أولا، لأن المدرس يشعر أن له الحق، كل الحق، في اتباع أقصر الطرق وأنجعها للوصول إلى الهدف الذي يبتغيه. وثانيا، لأن هناك قدرا من الأساليب المشتركة بين مختلف الطرائق. وثالثا لأن الموقف التعليمي التعلمي ذاته قد يملي الحاجة إلى استخدام هذا الأسلوب أو ذاك. ومن الطبيعي أن يكون هناك وقت ينشغل فيه المتعلمون في تعلم كلمات جديدة، أو قواعد لغوية جديدة، وأن تكون هناك أوقات أخرى تقتضي أن ينهمك الطلبة في لعب الأدوار الاجتماعية المختلفة، أو في الحوار، أو تمثيل المواقف، أو غيرها من الأساليب الوظيفية. وقد عبرنا عن ذلك، في مناسبة سابقة، بالرسم. (شكل رقم 7)[21]


طريقة وظيفية
طريقة بنيوية
اختيار وتدريج وظيفي
اختيار وتدريج بنيوي
أساليب تدريسية

الشكل رقم 7

ونضيف هنا أن طريقة التدريس المقترحة ستفيد من هذا التوجه، بأن تحاول أن تزيد أو تنقص من الأساليب الخاصة بالبعد الشكلي للغة، أو البعد الوظيفي لها، بقدر ما تسمح به حاجات المتعلمين، وأهدافهم من تعلم اللغة، وخلفياتهم في اللغة الأجنبية، والأساليب التي يرتاحون لها، وبقدر ما تسمح به قدرات المعلمين اللغوية والتدريسية. كذلك تولي هذه الطريقة الاهتمام الكافي بأساليب التعلم الذاتي والتعلم الصفي كليهما، بقدر ما تمليه حاجات المتعلمين.

الهوامش

(1) انظر يالدن (Yalden, Janice)، 1983، ص 3

(2) انظر انتوني (Anthony, E.M.)، 1972، ص 5

(3) انظر اليونسكو (UNESCO)، 1975، مذكورة في يالدن، رقم 1 بأعلاه، ص 5

(4) انظر ولكنز (Wilkins,D.)، 1986، ص 9.

(5) انظر يالدن (Yalden, Janice)، 1983، ص 18-19

(6) انظر المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية، الكويت، 1984

(7) انظر كراشن (Krashen,S.D.)، 1985، على سبيل المثال.

(8) انظر برين وكاندلين (Breen,M.P. & Candlin,C.N.)، 1979

(9) انظر رفل (Revell, Jane)، 1983، ص 5

(10) انظر برات (Pratt,David)، 1980، ص 195-198

(11) انظر بورتر (Porter, Don)، 1986، ص 43-44

(12) انظر براون (Brown,H.D.)، 1980، ص 64

(13) انظر روجرز (Rogers, Carl(1951-كما ورد في براون، ص 76

(14) Conceptual and Associative Meaning

انظر يول (Yule, George)، 1985، ص 98

(15) انظر ليتش (Leech,G.N.)، 1983

(16) انظر شتيرن (Stern,H.H.)، 1983، ص 44

(17) انظر ماكي (Mackey,W.)، 1965

(18) انظر كلي (Kelly,L.)، 1969

(19) انظر يالدن-المصدر السابق في (1) بأعلاه، ص 120.

(20) انظر يالدن-المصدر السابق في (1) بأعلاه، ص 121- 122.

(21) انظر علي حجاج (Hajjaj,A.)، 1986، ص 4

المراجع

أولا: المراجع العربية

- جورج غازدا وريموند جي كورسيني: نظريات التعلم ج1 , (1983)، ج2 , (1986)، ترجمة علي حجاج. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت (سلسلة عالم المعرفة).
- رمزية الغريب: التعلم، (1977)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة. (1982)، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- علي حجاج، (1986): (التقنيات التربوية وتعليم اللغات الأجنبية)، (غير مطبوعة)، من أوراق المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بالكويت (1983):
مفردات اللغة الإنجليزية لمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي.
- نايف خرما: أضواء عل الدراسات اللغوية المعاصرة، 1978 , 1979 (سلسلة عالم المعرفة).
المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- وزارة التربية، الكويت، (1976): الأهداف العامة للتربية في دولة الكويت.
- وزارة التربية، الكويت، (1985): الأهداف العامة والخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية في دولة الكويت، الطبعة الأولى.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Allen, J.P.B. & Widdowson, H.G. (1975) Grammar and language teaching, in J.P.B. Allen and S. Pit Corder (eds.), Papers in Applied Linguistics vol. 2, London: Oxford University Press.

Anthony, E.M. (1972). Approach, method and technique, in H.B. Allen & R.N. Campbell (eds.) Teaching English as a Second Language. N.Y.: McGraw-Hill.

Austin, John (1962). How to Do Things with Words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Ausubel, David A. (1963). Cognitive Structure and the Facilita tion of Meaningful Verbal Learning. Journal of Teacher Education, 14: 217-221. Ausubel, David A. (1968). Educational Psychology : A Cognitive View. N.Y. : Holt, Rinehart, & Winston.

Bigge, Morris, L. (1964). Learning Theories for Teachers. N.Y. : Harper & Row.

Birdwistell, Ray L. (1974). The language of the body; the natural environment. In Albert Silverstein, (ed.). Human Communication: Theoretical Explorations. pp. 203- 220. N.Y.: John Wiley & Sons.

Bloom, B.S. et al, (1975). Toxonomy of Educational Objectives. N.Y.: David Mckay. Bloomfield, L. (1933). Language. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston.

Breen, M.P. and Candlin C. (1950). The Essentials of a communicative curriculum in language teaching. Ap plied Linguistics, vol. 1, No. 2.

Brown, H. Douglas (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-Hall Inc.

Brown, P. and Levinson S.(1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. In E.N. Goody (ed). 1978. Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Byrd, Donald, R.H. (1986). English Language Instruction in the Gulf Arab States, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh, and Gulf Arab States Educational Research Centre, Kuwait.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of com municative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, vol. 1, No. 1, p 4.

Carroll, J.B. (1971). Current issues in Psycholinguistics and second language teaching. TESOL Quarterly, vol. 5, p. 102.

Carroll, Lewis. (1972). Through the Looking Glass. Boston: Lee and Shapard.

Candlin, C.N. & Breen, M.P. (1979). Evaluating and designing language teaching materials, in Practical Papers in English Language Education, Vol. 2. Lancaster: Uni versity of Lancaster.

Chastain, K. (1971). Developing Second Language Skills. Chicago: Rand McNally.

Chomsky, Noam (1957). Syntactic Structures. the Hague: Mouton. Chomsky, Noam (1959). A review of B.F. Skinners Verbal Behavior. Language, 35, p.26-58.

Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Chomsky, Noam (1966). Linguistic Theory. Northeast Con ference Reports, Language Teaching: Broader Con texts. Minasha, Wisconsin. p. 43-49.

Cook, V. (1970). Freedom and control in language teaching materials. London: BAAL Seminar Papers.

Corder, S. Pit. (1967). The Significance of Learners Errors. IRAL, 5 : 161-170.

Corder, S. Pit (1981). Error Analysis and lnterlanguage. London: Oxford University Press.

Dulay H.C. and Burt, M.K.(1974a).Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. Language Learning, 24: 37-53.

Dulay H.C. & Burt, M.K.(1974b).A New Perspective on the Creative Construction Process in Child Language Acquisition. Language Learning 24 : 253-278.

Ervin-Tripp, S.M. (1972). On Sociolinguistic Rules: Alternation and Co-occurrence. In Gumperz & Hymes (eds), Direc tions in Sociolinguistics. N.Y. : Holt, Rinehart & Winston.

Ferguson, Charles A. (1985). Contrastive Analysis: A Linguis tic Hypothesis, in Kurt A. Jankowsky (ed.) : Scientific and Humanistic Dimensions of Language : Fest schrift for Robert Lado. Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing Company pp. 199-205

Frake, C.O. (1975). How to enter a Yakan House. In M. Sanches and B.G. Blount (eds.) 1975. Sociocultural Dimensions of Language Use. N.Y.: Academic Press.

Friedrich, Paul (1972). Social Context and Semantic Feature: the Russian Pronominal Usage. In Gumperz & Hymes (eds.). Directions in Sociolinguistics. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston. pp. 270-300.

Fries, Charles C. (1940). American English Grammar. New York: Appleton - Century.

Fries, C.C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press

Fries, Charles C. (1952). The Structure of English. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Gardner, R. and Lambert, W.E. (1972). Attitudes and Motiva tion in Second Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House.

George, H.V. (1972). Common Errors in Language Learn ing. Rowley, Mass: Newbury House.

Goodenough, W.H. (1957). Cultural Anthropology and Ling uistics. Georgetown University Monograph Series on Languages and Linguistics. No. 9, pp. 167-173.

Goody, E.N. (1978). Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, John & Hymes Dell, (eds.) (1972). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communica tion. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Hajjaj, A. (1985). Approaches to English as a foreign language and their implications for English Language Teaching in Kuwait. The Arab Journal for the Humanities, (Kuwait University), Vol. 5 No. 20 pp. 292-321.

Hajjaj, A.H. (1985). A short history of EFL methodology, in P.W. Peterson (ed.) ESP in Practice. Washington D.C., Bureau of Educational and Cultural Affairs.

Hajjaj, Au et al (1980): Audio-Visual Aids at school, unpub lished paper, Ministry of Education, Kuwait.

Hall, Edward (1959). The Silent Language. N.Y.: Doubleday.

Halliday, Michael (1973). Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold

Halliday, M.A.K. (1975). LearnIng How to Mean London: Edward Arnold

Harris, Zelig M. (1951). Methods in Structural Linguistics. Chicago: The University of Chicago Press

House, J. (1979). lnteractionesnormen in deutschen und englishen Alltagsdialogen. Linguistische Berichte 59: 76-90. Reported in Loveday p.80.

Howatt, A.P.H. & Trencher, P. (1969): A Guide to the Edinburgh English Course, unpublished paper, Edin burgh.

Hudson, R.A. (1980-83). Sociolinguistics. Cambridge: Cam bridge University Press.

Hwang, Jucky-Rayoon (1970). Current Trends of language learning and teaching. English Teaching Forum, VIII, 2, pp. 28.

Hymes, Dell. (1966). On Communicative Competence. Pap er given at the Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Chil dren, held at Yashiva University. Reprinted in Pride and Holmes (eds.) (1972) Sociolinguistics. U.K.: Penguin.

Hymes, Dell (1967). Models of Interaction of Language and Social Setting. Journal of Social Issues, 33(2):8-28.

Hymes, Dell (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J.J. Gumperz & D. Hymes, eds., Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication, N.Y.: Holt, Rinchart

& Winston. pp.35-71.
Jakobovits, Leon, A. (1971): Foreign Language Learning. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
James, Carl. (1971) The Exculpation of Contrastive Linguis tics, in Gerhard Nickel (ed.): Papers in Contrastive Linguistics. Cambridge: at the University Press, pp.53- 68.
Jankowsky, Kurt R. (ed.) (1985). Scientific and Humanistic Dimensions of Language: Festschrift for Robert Lado. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin.
Jespersen, 0. (1904) & (1961): How to Teach a Foreign Language. London: George Allen & Unwin.
Joos, Martin (1967). The Five Clocks. N.Y.: Hartcourt, Brace and World, Inc.
Kasper, G. (1979). Pragmatische Defizite im Englischen Deutscher Lerner. Linguistik and Didaktik 40: 370-379.
Keenon, E.O. (1974). Conventional Competence in Children. Journal of Child Language 1:163-183.
Keenan, E.L. and Ochs, E. (1979). Becoming a competent speaker of Malagasy. In: T. Shopen (ed.) 1979. Lan guages and their Speakers. Cambridge: Winthrop.
Kelly, L. (1969). 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass: Newbury House.
Kharma, N.N. (1972). Some Cultural and Linguistic Problems of Kuwaiti Students with Written English. Unpublished Ph.D. thesis, University of London.
Kharma, N.N. (1983). A Contrastive Analysis of the Use of Verb Forms in English and Arabic. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
Kharma, N.N. and A.H. Hajjaj (1988). Teaching English to Arab Students. Harlow and London: Longman.
Kirkwood, M. (1972). Some thoughts on designing a foreign language course. Audio-Visual Instruction Journal, Vol. 10, No. 3.
Klein, Wolfgang (1986). Second Language Acquisition, Cambridge: Cambridge University Press.
Kleinmann, Howard. (1977) Avoidance Behavior in Adult Second Language Acquisition. Language Learning, 27:93-107.
Kunihiro, M (1975). Indigenous barriers to communication. Japan Interpreter 8: 96-108.
Krashen, Stephen (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
Krashen, Stephen. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
Krashen, Stephen. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.
Krashen, S. & T.D. Terrell. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press, and San Francisco: Alemany Press.
Lado, Robert (1957). Linguistics Across Cultures. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
Lado, Robert (1961). Language Testing. London: Longman, Green & Co. Ltd.
Lado, Robert (1964). Language Teaching. N.Y.: McGraw Hill Inc.
Lavine, J. (1972). Creating Environments for Developing Communicative Competence. Unpublished

M.A. Dis sertation, University of Lancaster, U.K.
Lenneberg, Eric (1967). The Biological Foundations of Language. N.Y.: John Wiley & Sons.
Leech, Geoffrey N. (1983). Principles of Pragmatics. London: Longman.
Loveday, Leo. (1982). The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. Oxford: Pergamon Press.
Macaulay, R. (1980). Generally Speaking : How Children Learn Language. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
Mackay, R. & Mountford, A (eds.) (1978). English for Specific Purposes. London: Longman
Mackey, W. (1965). Language Teaching Analysis. London: Longman
Mead, Margaret (1930). Growing up in New Guinea. N.Y.: William Marrow
Moulton, W. (1961). Linguistics and language teaching in the United States 1940-1960 in Mohrmann, C. et al (eds.). Trends in European and American Linguistics 1930- 1960. Utrecht: Spectrum Publishers, pp.86-89.
Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. IRAL, 9:115-123.
Nickel, Gerhard (ed.) (1971). Papers in Contrastive Linguis tics. Cambridge: at the University Press.
Oiler, John & Ziahosseiny, Seid M. (1970). The Contrastive Hypothesis and Spelling Errors. Language Learning, 20: 183-189.
Palmer, H. (1917) & (1964). The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Oxford University Press.
Piaget, Jean (1926). The Language and Thought of the Child. N.Y.: Harcourt, Brace & World.
Pike, Kenneth L. (1954-1960). Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour. Glendale: Summer Institute of Linguistics. New edition. The Hague: Mouton 1967.
Porter, Don (1986). Testing in the Foreign Language Prog ramme: Areas of Change, in Tradition and Innovation in English Language Teaching. London: Longman.
Pride, J.B. & Holmes, D. (eds.) (1972). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin.
Quirk, Randolf et al. (1972). A Grammar of Contemporary English. London: Longman Group Ltd.
Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973). A University Grammar of English. London: Longman Group Ltd.
Revell, Jane (1983). Teaching techniques for communica tive English. London: Macmillan.
Richards, Jack C. (1971). A Non-contrastive Approach to Error Analysis. English Language Teaching, 25: 204- 219.
Richards, Jack C. (1974). Error Analysis. London: Longman Group Ltd.
Ritchie, William C. (1967). Some Implications of Generative Grammar for the Construction of Courses in English as a Foreign Language. Language Learning, 17: 45-69 & 111-131
Rivers, Wilga (1981). Teaching Foreign Language Skills. Chicago: Chicago University Press
Roberts, Paul (1956). Patterns of English. N.Y.: Harcourt, Brace & World Inc.
Roberts, Paul (1962). English Sentences. N.Y.: Harcourt, Brace & World Inc.
Roberts, Paul (1966). English Syntax. N.Y.: Harcourt, Brace & World Inc.

Robertson, S.A. (1971). Curriculum Building, in Janice Yalden, The Communicative Syllabus. Oxford: Perga mon Press.

Rogers, Carl (1950). Client Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Company.

Roulet, Eddy (1975). Linguistic Theory, Linguistic Descrip tion and Language Teaching. London: Longman Group Ltd.

Sanches, M. & B.G. Blount (eds.) (1975). Sociocultural Dimensions of Language Use. N.Y.: Academic Press.

Sapir, Edward (1921). Language N.Y.: Harcourt, Brace & World Inc.

Sapir, Edward (1949). The Status of Linguistics as a Science. In D.G. Mandelbaum (ed.) Selected Writings of Edward Sapir. Berkley: University of California Press

Sapir, Edward (1966). Culture, Language & Personality. Selected Essays. Berkley & Los Angeles: University of California Press.

Saussure, Ferdinand de (1916). Cours de Linguistique Generale. Paris: Payot. (Course in General Linguis tics), trans. Wade Baskin. New York: McGraw-Hill Book Co. 1959.

Saville-Troike, Muriel (1982). The Ethnography of Com munication. Oxford: Basil Blackwell.

Schachtar, Jacqueline (1974). An Error in Error Analysis. Language Learning, 24: 205-214.

Scollon, R. & Scollon, S.B.K. (1980). Athabaskan - English lnterethnic Communication. Center for Cross-Cultural Studies, University of Alaska, Fairbanks.

Scovel, Thomas (1969). Foreign accents, language acquisi tion and cerebral dominance. Language Learning, 19.

Searle, John (1969). Speech Acts. London: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). lnterlanguage. IRAL Vol, 10, No.3. pp.201-230.

Skinner, B.F. (1957). Verbal Behavior. N.Y.: Appleton - Century - Crofts.

Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press.

Stockwell, R.P. Bowen, J.D. & Martin, J.W. (1965): - The Sounds of English and Spanish - The Grammatical Structures of English and Spanish Chicago: University of Chicago Press.

Sweet, H. (1899) & 2nd ed. (1964). The Practical Study of Language. London: Oxford University Press.

Talmage, Harriet (1985). Evaluating the Curriculum: What, When and How. NASSP Bulletin, Vol. 69, No. 481.

Taylor, Barry B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermedi ate students in ESL. Language Learning, 25:73-107.

Van Ek, J.A. (1975). The Threshold Level. Strassbourg: Council of Europe.

Van Els, T., et al (1984). Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. Lon don: Oxford University Press.

Wardaugh, Ronald (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis - TESOL Quarterly 4/2: 123-130.

Wells, R.S. (1947). Immediate Constituents. Language: 23: 81-117.

Whitman, R.L. and Jackson, K.L. (1972). The Unpredictability of Contrastive Analysis. Language Learning 22: 29-41.

Whorl, Benjamin L. (1956). Science and Linguistics. In J.B. Carroll (ed.) Language, Thought and Reality. Cam bridge, Mass: MIT Press.

Wilkins, D.A. (1972 a). Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.

Wilkins, D.A. (1972b). An Investigation into the Linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. Strassburg: Council of Europe.

Wilkins, D.A. (1978). Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.

Wilkins, David (1986). Language teaching aims: an education al and linguistic perspective, in Tradition and Innova tion in English Language Teaching. Longman

Wolfe, David L. (1962). Some Theoretical Aspects of Lan guage Learning and Language Teaching. Language Learning 17: 173-188.

Wolfson, N. (1981). Compliments in Cross-Cultural Perspec tive. TESOL Quarterly, 15/2 : 117-124.

Yalden, Janice (1983). The Communicative Syllabus Oxford: Pergamon Press.

Yule, George (1985). The Study of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

المؤلفان في سطور:

د. نايف خرما

* من مواليد صفد بفلسطين عام 1925.

* حاصل على دكتوراه الفلسفة في التربية (تعليم اللغات الأجنبية من جامعة لندن).

* ألف العديد من الكتب منها: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة الذي نشر في هذه السلسلة.-نشر مقالات عديدة في المجلات العلمية.

* له خبرة طويلة في تدريس اللغة الإنجليزية وصياغة مناهجها.

* يعمل حاليا مدرسا بجامعة الكويت-كلية الآداب-قسم اللغة الإنجليزية.

د. علي حجاج

* من مواليد غزة بفلسطين عام 1932.

* حاصل على دكتوراه الفلسفة في علم اللغة التطبيقي من جامعة من لانكستر.

* نشر مقاولات وترجمات في المجلات المتخصصة.

* ترجم كتاب نظريات التعلم ونشر من جزأين في هذه السلسلة.

* يعمل حاليا مدرسا بجامعة الكويت-كلية الآداب-قسم اللغة الإنجليزية.



اقتصاديات الإسكان

تأليف

د. اسماعيل درة